مجلة كلية التربية



مجلة كلية التربية

تصدر عن

كلية التربية جامعة الخرطوم



مجلة كلية التربية - العدد الثانى - ربيع أول ١٤١٦ هـ - أغسطس ١٩٩٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخرطوم ـ كلية التربية

مجلة كلية التربية

أهداف المجلة :-

تهدف مجلة كلية التربية التى تصدر سنوياً عن كلية التربية بجامعة الخرطوم الى :

(١) اثراء البحث التربوى وذلك بدراسة المشكلات التربوية عامة مع التركيز على مشاكل التربية السودانية ومحاولة وضع الحلول لها .

(٢) تطوير المناهج السودانية بمراحل التعليم العام وذلك بنشر الابحاث ذات الصلة بهذا الموضوع .

(٣) عكس نشاط هيئة التدريس بكلية التربية وذلك بنشر ابحاثهم التى ترمى الى تحسين العملية التربوية فى المراحل التعليمية المختلفة .

قواعد النشر :-

(١) تنشر مجلة كلية التربية البحوث والمقالات الاكاديمية الاصيلة التى تتوافر فيها شروط البحث فى الاحاطة والاستقصاء واسلوب البحث العلمى وخطواته .

(٢) يكون عدد صفحات البحث العلمى او المقال فى حدود العشرين صفحة كحد اقصى على أن تكون مطبوعة بالآلة الكاتبة مع ترك مسافة واحدة بين السطور .

(٣) تكتب المراجع فى صفحات منفصلة فى نهاية البحث .

(٤) يجب أن لا يزيد عدد الصفحات عن خمس وعشرين صفحة فى حالة احتواء البحث على رسوم او أشكال ويجب ان تكون الرسومات التوضيحية مرسومة بالحبر الشينى الأسود على ورق شفاف وبشكل نهائى ولا تقبل الرسومات الكروكية على ان يراعى فى ذلك حجم الصفحة العادية للمجلة .

(٥) تقدم البحوث والمقالات من ثلاث نسخ مكتوبة على الآلة الكاتبة .

(٦) يجب أن يتضمن البحث او المقال تلخيصاً فى حدود المائة وخمسين كلمة باللغتين العربية والانجليزية .

(٧) يجب ان تقتصر الصفحة الأولى على عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمى واسم المؤسسة التابع لها .

(٨) يجب ان يتضمن البحث اقرار من الكاتب بان البحث لم يسبق نشره هو أنه غير مقدم للنشر لجهة اخرى .

(٩) توثق المصادر بالمجلة فى متن البحث عن طريق الاشارة اليها بين قوسين وتشمل الاشارة الاسم الاخير للمؤلف ثم سنة النشر وفى حالة وجود اكثر من مؤلف يكتفى بذكر الاول فقط مع اضافة وآخرين اما فى حالة الاقتباس فيضاف الى ما سبق وضع الجزء المقتبس بين قوسين .

(١٠) يكتفى بذكر رقم الهامش بين قوسين عند الاشارة اليه فى متن البحث.

(١١) تكتب الهوامش والمراجع فى نهاية البحث، كل منها فى قائمة خاصة مع الذكر الكامل للمراجع .

(١٢) يجب ان لا تزيد التقارير الخاصة بالمؤتمرات وعرض الكتب عن خمسة صفحات مطبوعة على الآلة الكاتبة مع ترك مسافة واحدة بين السطور.

(١٣) تخضع كل الابحاث والمقالات والتقارير التى تصدر بالدورية الى المراجعة والتقويم من ذوى الخبرة والمستوى الاكاديمى الرفيع من السودان وخارجه.

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة كلية التربية

تصدر عن

كلية التربية جامعة الخرطوم



الطابعون : مؤسسة التربية للطباعة والنشر

العدد الثاني ربيع أول ١٤١٦هـ - أغسطس ١٩٩٥م

قائمة بأسماء السادة محكمي بحوث هذا العدد:

بروفسور / عون الشريف قاسم

بروفسور / إخلاص عبد البارى

بروفسور / عبد الكريم محمد صالح

د. محمد الحسن أحمد ابو شنب

د. محمد سعد محمد سالم .

د. الحبر يوسف نور الدائم

د. سيف الاسلام سعد عمر

د. أحمد بابكر الطاهر

د. أحمد نميرى

د. حيدر خوجلى محمد حسن

المحتويات

صفحة

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله رب العالمين وبه نستعين، والصلاة والسلام على رسوله الامين وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان الى يوم الدين.

عزيزنا القارئ الكريم – يسر هيئة تحرير مجلة كلية التربية ان تصدر العدد(الثانى) منها وذلك بعد ان تأخر صدوره كثيراً. وقد سرنا كثيراً ان وجد العدد الاول من هذه الإصدارة على مافيه من قصور قبولا قوى من عزيمتنا على الاستمرار رغم كل المعوقات التى تحول دون تحقيق ما نصبو اليه.

لقد لازمت محاولات إصدار هذا العدد الكثير من العقبات، منها ماهو إدارى ومنها ماهو مالى. والآن وبعون الله تعالى وتوفيقه تم تذليل بعضاً من تلك العقبات واعيد تشكيل هيئة تحرير المجلة على النحو الذى يلحظه القارئ الكريم فى غير هذا المكان. ونرجو فى هذا المقام ان نعتذر للإخوة الاساتذة الكرام الذين كتبوا لهذه المجلة بعد إصدار العدد الاول منها، نعتذر لهم عن تأخير نشر موضوعاتهم فى هذا العدد، ونعد الذين كتبوا ولم تنشر موضوعاتهم فى هذا العدد انها ستجد الفرصة للنشر فى العدد القادم وذلك بعد استيفائها لشروط النشر بالمجلة. إن شاء الله تعالى

إننا لا نحتاج فى هذا المقام ان نتحدث عن اهداف ومقاصد هذه المجلة وطبيعة الموضوعات التى يتم نشرها فيها. فهذا أمر يجده القارئ الكريم فى غير هذا المكان. ولكننا نود ان نبين فى ايجاز الاطار الذى تنتظم بداخله الموضوعات التى تم اختيارها فى هذا العدد، فهى موضوعات تهدف الى اثراء البحث العلمى والتربوى والعمل على تطوير المناهج السودانية بمراحل التعليم العام والعالى.

نود فى ختام هذه الكلمة ان نشكر القراء الكرام الذين اشادوا بالعدد الاول واتصلوا بهيئة تحرير المجلة مبدين ملاحظاتهم وانتقاداتهم التى هى محل التقدير والاهتمام. كما نشيد بإدارة جامعة الخرطوم التى قامت بتذليل بعض الصعوبات المالية. هذا وتأمل هيئة تحرير المجلة ان يتوالى إصدار أعدادها على النحو الذى خطط له، آملين ان يتحقق ما نرجوه بأن تمتلك المجلة جهازا للحاسوب ييسر لها أمر الطباعة.

ونسأل الله تعالى التوفيق والسداد

هيئة التحرير

سلبيات وايجابيات ظاهرة الدروس الخصوصية
من وجهة النظر التربوية

د. محمد مزمل البشير

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الخرطوم (سابقاً) ،

وكلية العلوم الإجتماعية ـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مقدمـــــة :

في السنوات الاخيرة كثر النقاش حول ظاهرة الدروس الخصوصية في بعض البلدان العربية بين مؤيد ومعارض لهذه الظاهرة. ولقد انتشرت هذه الظاهرة بصفة خاصة في البلدان العربية التي تطبق النظام التعليمي التقليدي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ويميز بينهم بواسطة الامتحانات التقليدية.

بالنسبة للتربويين في العالم العربي اصبحت الدروس الخصوصية هما جديدا اضيف الى مجموع الهموم والمشاكل التي تجابه عملية التعليم والتعلم في الوطن العربي . وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية دليل للتربوي على ان هنالك خطأ اساسيا في أحد عناصر العملية التربوية، أو في المنهج الدراسي أو طريقة التدريس او اسلوب تقويم الطلاب.

وبالرغم من أن معظم علماء التربية يعارضون الدروس الخصوصية ويعتبرونها مجرد افراز سلبي لنظام تعليمي يقوم على اسس خاطئة، الا ان بعض التربويين يؤيدون هذه الظاهرة ويعتقدون ان لها بعض الجوانب التربوية الايجابية.

والهدف الاساسي لهذه الورقة هو عرض وجهات النظر المؤيدة لظاهرة الدروس الخصوصية ووجهات النظر المعارضة لها والاجابة على السؤال: ما هو البديل المقتنع تربويا لظاهرة الدروس الخصوصية؟

ويلاحظ كاتب هذا المقال بكثير من الاستغراب ان ظاهرة الدروس الخصوصية في نظمنا التعليمية العربية لم تحظ باهتمام الباحثين والدارسين في العالم العربي بالرغم من اهمية هذه القضية من الناحية التربوية والاجتماعية. وهي ظاهرة خطيرة لأنها تفرغ التعليم من محتواه وتحوله الى عملية تجارية بالنسبة للمدرسين وتربي طلابا كسولين ومهملين ليست لديهم حماسة أو دافع للتعلم داخل الفصول المدرسية، كما أنها تحول العملية التعليمية الى عملية تمرينات وتكرار وحفظ ببغائي، والنتيجة نحصل على طلاب يحملون شهادات لا وزن لها ولا فائدة للطالب أو للمجتمع الذي يعيش فيه.

وبتسليط الضوء على هذه الظاهرة يأمل الباحث أن يلفت نظر الباحثين والدارسين في مجال التربية لأهمية دراسة ظاهرة الدروس الخصوصية ومعرفة أبعادها ومقدار تأثيرها في مسار التعليم العام أو الجامعي وتقديم المقترحات التي تحد من انتشارها.

منهج الدراسة :

لا توجد بحوث أو كتب منشورة تعالج ظاهرة الدروس الخصوصية فى السودان او فى الوطن العربى، وانما توجد أراء ومقترحات وردت فى بعض كتب المناهج وطرق التدريس والمراجع التى تناولت قضايا التعليم ومشكلاته.

فى هذه الورقة سوف يقوم الباحث بتجميع هذه الآراء والمقترحات وتحليلها لالقاء الضوء على هذه الظاهرة وتعريف الباحثين بأبعاد هذه المشكلة وأثرها على عملية التعليم والتعلم، وسوف يحاول الباحث بعد دراسته الآراء المؤيدة والمعارضة أن يتوصل الى البديل المقتنع تربويا لظاهرة الدروس الخصوصية.

وجهات نظر الذين يعارضون الدروس الخصوصية:

الذين يعارضون الدروس الخصوصية من التربويين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب اكثر عددا من الذين يؤيدونها وفى نفس الوقت نجد أن وجهات نظرهم وآرائهم اكثر منطقية ونجدها مؤسسة على أسس علمية وتربوية .ومن اهم هذه الآراء:

١- ان الدروس الخصوصية لا تساعد على تحقيق الاهداف الاساسية للعملية التربوية، وهى دفع الطالب للتفكير والابتكار وحل المشكلات، لان الطالب يحصل فى الدروس الخصوصية على نصوص جاهزة ومختصرة ومعدة بطريقة تساعده على الاجابة عن اسئلة الامتحانات، فالطالب يلجأ للحفظ والتكرار وذلك ليتحصل على درجات تؤهله للنجاح فى الامتحان (عبد الموجود وأخرين، ١٩٧٧ ص ٤).

والعملية التعليمية ليست هدفها مجرد تجميع درجات أو الحصول على شهادات، انما هدفهاالاساسى تنميةعقول التلاميذ.فالدروس الخصوصية لا تنمى فى الطالب الا مقدرة النجاح فى الامتحان ولا تنمى فيه المقدرات والمهارات المهمة مثل: النمو الاجتماعى، الاخلاقى، الجسدى، الروحى والنمو العاطفى .. الخ هذه الاهداف التى تجعل العملية التربوية متكاملة، (سمعان ورشدى، ١٩٥٩ ص١)-

٢- بعض علماء التربية ينظرون الى الدروس الخصوصية على انها ليست اكثر من "رشوة مقنعة" للمدرس فالطالب دائماً ما يحرص ان يكون المدرس الخصوصى هو نفسه مدرس المادة فى المدرسة لمميزات وفوائد كثيرة اقلها ضمان درجات اختبار أعمال السنة كاملة. وبعض الطلاب يلتحق بدروس المدرس الخصوصى رغبة منه لمعرفة طريقة الاسئلة او اسلوب حلها بغض النظر عن الفهم و الاستيعاب.

٣- الدروس الخصوصية تساعد على انتشار ظاهرة التسرب المدرسى وايضاً ظاهرة الهدر التربوى. فبعض الطلاب الذين يلتحقون بالدرس الخصوصى لمدرس معين لا يهتمون لشرح المدرس فى المادة فى الفصل وربما لا ينتظمون فى الحضور الى محاضرات هذا المدرس وبالتالى تنقلب حياتهم المدرسية الى فوضى ربما

تتطور الى غياب مستمر من المدرسة وفى النهاية ربما يتركون المدرسة كلية، (الدمرداش، ١٩٥٩ ص٧).

٤- بالنسبة لبعض المدرسين أصبحت الدروس الخصوصية عملية تجارية بحتة، فالدروس الخصوصية اصبحت وسيلة هؤلاء لتحقيق احلامهم وامنياتهم فى الحياة وهى الوسيلة لإقتناء الشقة الفاخرة و السيارة وحساب فى البنك. هذه الاشياء التى لا يمكن ان يتحصلوا عليها من رواتبهم الشهرية او من معاشهم التقاعدى، (عبد الموجود وآخرون، ١٩٧٧ ص ٤)

٥- مثل هؤلاء المدرسين رُبما يلجأون احيانا الى عدم اداء واجباتهم التدريسية حتى يشعر التلاميذ بالعجز والقصور ولايجدون مفراً من الالتجاء الى الدروس الخصوصية، بل ان بعضهم ربما لجأ الى ترسيب بعض الطلاب عن قصد ليجبرهم على الالتحاق بدروسه الخصوصية، ولا يستطيع ولى الامر او مدير المدرسة ان يوجه اتهاماً صريحاً للمدرس، بالرغم من ان هؤلاء ربما شعروا بأن المدرس ليس نزيها فى اداء واجبه.

٦- الدروس الخصوصية فيها اضاعة لزمن الطالب، فالطالب ينتظر حضور المدرس اليه، او يذهب له ويحتمل ان لا يجده، وان وجده فانه يستغرق وقتاً كبيراً فى مذاكرة جزء من المقرر او جزئية صغيرة من موضوع واحد من المقرر، وبالتالى يضيع على الطالب زمن كبير فى الأهتمام بالجزئيات وفى مراسم وتوديع المدرسين الخصوصين أو الذهاب اليهم فى منازلهم والرجوع منها، هذا الزمن كان من الممكن استثماره فى تعلم مقررات نافعة، (رمزية، ١٩٧٤ ص ٦).

٧- الدروس الخصوصية تتطلب مصاريف كثيرة لا تقدر عليها الا الاسر المقتدرة مادياً هذا الوضع يجعل التعليم حكراً على فئة معينة هم أولاد التجار والمقاولين والأغنياء بصفة عامة، ويصبح هؤلاء قادرين على شراء "النجاح" بفلوسهم وليس بقدراتهم العقلية، خاصة أن بعض المدرسين يرفعون ثمن "الساعة" فى الدرس الخصوصى الى مبلغ ليس فى مقدور الأسر المحدودة الدخل أو الفقيرة. وهذا الوضع يؤثر على مبدأ ديمقراطية التعليم ويميز طلاب المدرسة على أساس

مادى ويجعل التنافس بين الطلاب غير عادل مما يساعد على وجود افرازات سلبية فى البيئة المدرسية مثل الحقد والحسد والكراهية، (رمزية، ١٩٧٤ ص٦).

٨- ومن عيوب الدروس الخصوصية ايضاً أنها تشجع الطلاب على التركيزفى المذاكرة على أجزاء معينة من المقرر، خاصة الاجزاء التى يركز عليها المدرس الخصوصى أو التى اعتقد الطلاب أن الدرس ركز عليها أكثر من غيرها.. فيلجأ الطالب الى تطبيق قاعدة "التهديف" أى مذاكرة وحفظ مناطق معينة من المنهج وترك مناطق أخرى، ووفقاً لهذه القاعدة تكون النتيجة اما النجاح بتفوق او الفشل الكبير، حتى ولو كان الطالب محظوظاً ونجح بتفوق فانه حسب الاصول التربوية السليمة يعتبر غير مؤهل لأنه لم يدرس ولا يعرف من المنهج الا الأجزاء التى درسها او "استهدفها" ويكون بالتالى قد حصل على شهادة تفوق مزورة، (الدمرداش، ١٩٥٦ ص٧)

٩- بعض التربويين ينظرون الىالدروس الخصوصية على أنها جريمة لا يعاقب عليها القانون بالرغم من أن الفاعل معروف، هذه الجريمة نجد أنها مدبرة باحكام من قبل المدرسين وضحيتها هم التلاميذ وأولياء الامور. فنجد أن بعض أولياء الامور يتحملون تكاليف مرهقة لتوفير الدروس الخصوصية لابنائهم. وبعض الآباء ربما يلجأون لدفع نصف رواتبهم تقريباً على الدروس الخصوصية وبعضهم ربما لجأ الى أعمال اضافية الى جانب وظائفهم الأساسية.

١٠- بالنسبة لبعض الأسر اصبحت الدروس الخصوصية ظاهرة للتفاخر والوجاهة الاجتماعية، فبعض اولياء الامور ربما كانت دوافعهم مجرد استعراض مقدراتهم المادية. هذا النوع من الآباء يهتم بأن يلحق ابنه بأكبر عدد ممكن من مقررات الدروس الخصوصية، ويفاخر بأن ابنه بدلاً من أن يذهب الى المدرسة فالمدرسة نفسها تحضر له فى المنزل. هذا النوع من التصرف يتسبب فى تكريس الفوارق الاجتماعية بين الأسر ويؤثر سلباً على ميول ودوافع الطلاب الذين ينتمون لهذه الأسر لعملية التعليم.

وجهات نظر بعض الذين يؤيدون الدروس الخصوصية :

وبالرغم من وجهات النظر المعارضة للدروس الخصوصية والتى يقوم بعضها على مرتكزات تربوية، الا أننا نجد بعض علماء التربية وبالطبع بعض المدرسين لا يعترضون على ظاهرة الدروس الخصوصية على أساس أن الدروس الخصوصية تضمن النجاح للتلاميذ، والنجاح هو مفتاح المستقبل والوسيلة لتحسين أوضاع التلاميذ الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ويمكن تلخيص أهم وجهات نظر المؤيدين للدروس الخصوصية فى النقاط الآتية:

١- الامتحانات التقليدية بأسلوبها الراهن ليست معياراً تربوياً سليماً وصحيحاً لمعرفة مقدرات وامكانات الطلاب العقلية، وهى لا تقوم على اسس تربوية صحيحة من حيث تصميمها أو تنفيذها وقلما نجدها مرتبطة باهداف المناهج الدراسية..فالامتحانات باسلوبها الراهن ما هى الا عبارة عن "مسابقة" ينجح فيها الطالب الذى يستعد لها بالمذاكرة التى تقوم على الحفظ والتكرار وحل التمارين ويلعب الجانب النفسى وثقة الطالب بنفسه دوراً اساسياً.. والدروس الخصوصية تعطى الطالب الشعور بالثقة والاطمئنان وتجعل حظه فى اجتياز الامتحان اكثر من حفظ الطالب الذى يأتى لأداء الامتحان بدون "ترتيب" أو بدون أن يلتحق بالدروس الخصوصية.

٢- الدروس الخصوصية تعالج مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ، فبعض الطلاب ذكاؤهم محدود أو محصور فى مواد معينة دون الأخرى، وبعضهم لايستطيع أن يتعلم من شرح فى حصة واحدة ويحتاج الى تكرار ومراجعة فردية لاستيعاب الدرس، والبعض من الطلاب ربما يخجل من اظهار عدم فهمه امام زملائه فلا يحاول الاستفسار أو طلب اعادة الشرح، والبعض ربما لايرتاح الى الدراسة الجماعية فى الفصل ولا يركز، ولكنه اذا درس منفرداً يجد الفائدة التامة. كل هذه الاختلافات الفردية بين طريقة الطلاب فى التعلم تجعل الدروس الخصوصية امراً مهماً للغاية ولا غنى عنها فى العملية التربوية.

٣- الدروس الخصوصية تعالج ازدحام الفصول بالتلاميذ وازدحام المناهج بالمقررات. فالمدرسة لها مقررات محددة باوقات محددة ودائماً ما نجد الفصول مزدحمة بأعداد كبيرة من التلاميذ، والمدرس مطلوب منه أن ينهى المقررات فى مواعيدها وتعليم جميع الطلاب فى الفصل، فنجد المدرس يسرع فى تدريسه وفى شرحه للموضوعات الدراسية للانتهاء منها فى الوقت المناسب دون مراعاة لمقدرة الطلاب على فهم الدروس بنفس السرعة التى يدرس بها، والمدرس لا يستطيع أن يغير اسلوبه هذا حتى ولو اراد لأنه مراقب من قبل الموجهين التربوين الذين يزورون المدرسة من آن لآخر لمتابعة نشاط المدرس وتقيده بالمقرر والوقت .

٤- الدروس الخصوصية تشعل وتثير التنافس بين الطلاب فى الفصل. فاذا كان هنالك أب قادر على أن يدفع لابنه مقابل الدروس الخصوصية، فان ابن الأب العاجز عن الدفع تأخذه الغيرة، ويملأ نفسه الحماس فيكرس جهوده منفرداً ويجاهد ليدرس ويفهم حتى يكون فى مستوى واحد مع زميله الذى يأخذ درساً خصوصياً أو يتفوق عليه.

٥- الدروس الخصوصية توفر حلولاً للمشاكل التعليمية التى تسبب فى تدنى مستويات الطلاب مثل نقص المدرسين، وازدحام الفصول بالطلاب، وازدحام المناهج بالمقررات، وعدم توافر الكتاب المدرسى او المعدات والوسائل التعليمية وتأخر تعيين المدرسين الى ما بعد نهاية العام الدراسى.

٦- الدروس الخصوصية تساعد المدرس على سد حاجاته الأساسية وتوفر له العيش الكريم الذى يجعله لايترك مهنة التدريس، خاصة فى هذا الزمن الذى ارتفعت فيه الاسعار بشكل جنونى واصبح مرتب المدرس لا يفى بحاجاته الضروريه.

بعد هذا العرض لوجهات نظر المعارضين والمؤيدين للدروس الخصوصية يرى الباحث أن مشكلة الدروس الخصوصية ما هى الا افراز سلبى للقضية الاساسية وهى الاسس الخاطئة التى يقوم عليها النظام التعليمى التقليدى

وأساليب القياس والتقويم التقليدية التى تستخدم فى هذا النظام للحكم على قدرة الطلاب على التحصيل .

وبالرغم من اعتراف الباحث بأن هنالك أخطاء أساسية فى النظام التعليمى تدفع الطلاب للدروس الخصوصية بشكلها الراهن لكنها ليست هى الحل لان عيوبها أكثر بكثير من محاسنها، ويعتقد كاتب هذه الورقة ان البديل المقنع تربوياً للدروس الخصوصية هى مجموعات التقوية. وأقصد بمجموعات التقوية الدروس المنظمة تحت اشراف المدرسة، والتى يمكن أن تدرس للطلاب فى الامسيات أو فى العطلات الصيفية، ويمكن أن يعهد لمجموعة من التلاميذ بتنظيمها وادارتها بدلاً عن مدير المدرسة حتى لا تأخذ طابع النشاط المدرسى الاجبارى.

مجموعات التقوية هذه يمكن أن يشترك فيها جميع مدرسى المدرسة أو المتطوعين منهم، وتكون فى جميع المواد المدرسية، ويعطى المدرس الذى يشترك فيها حوافز مادية رمزية تحصل من الطلاب ولا تمثل عبئاً على ميزانية الأسرة .

ويجب أن تنظم دروس مجموعات التقوية بحيث لا يزيد عدد الطلاب فى كل مجموعة على العشرين طالباً حتى يستفيد الطلاب من هذه الدروس، كما يجب أن لا يلتحق بها الا الطالب المحتاج لها فعلاً، فهى ليست أجبارية، فاذا اعتبرنا أن الدروس الخصوصية هى السوق السوداء للعملية التعليمية، فان مجموعات التقوية هى الاسلوب التعليمى التربوى السليم الذى يراعى الفروقات الفردية بين المقدرات العقلية للتلاميذ ويوفر الحل لمشكلة ازدحام الفصول ونقص المعلمين المدربين و نقص المعدات والوسائل التعليمية فى المدرسة.

المراجع

١- سمعان، وهيب ورشدى لبيب: دراسات فى المناهج، الانجلو ١٩٥٩م.

٢- انستازى، آن، ترجمة السيد محمد خير وآخرين: سيكلوجية الفروق الفردية، الشركة العربية للطباعة والنشر.

٣- سرحان الدمرداش، ومنير كامل: الطريقة فى التربية: دار الكتاب العربى ١٩٥٦م.

٤- عبد الموجود، محمد عزت وآخرين: اساسيات المناهج وتنظيماته، دار القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٧٧م.

٥- عبد النور، فرنسيس: التربية والمناهج، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر ١٩٧٧م.

٦- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الامتحانات ما لها من مزايا وما فيها من عيوب، اعداد رمزية الغريب (القاهرة: المنظمة ١٩٧٤).

٧- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: بعض الاتجاهات الحديثة فى التقويم، اعداد الدمرداش، عبد المجيد سرحان (القاهرة: المنظمة ١٩٧٤).

٨- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: اجتماع خبراء لتطوير نظم الامتحانات فى البلاد العربية. الكويت من ٧-١٢ ديسمبر ١٩٧٤ (القاهرة: المنظمة،١٩٧٤).

٩- مكتب التربية العربى لدول الخليج _ المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج العربى، واقع أساليب تقويم طلبة التعليم العام بدول الخليج العربى وبعض الدول العربية، ورقة مقدمة لندوة وورشة عمل حول أساليب تقويم طلبة التعليم العام بدول الخليج العربى (الكويت المركز العربى للبحوث التربوية ديسمبر ١٩٨٤).

١٠- مركز التوثيق التربوى، الامتحانات ووسائل تقويم اعمال التلاميذ، دراسة مقدمة الى مؤتمر التعليم فى الدول العصرية (القاهرة: مركز التوثيق التربوى فبراير ١٩٧٦).

١١- جريدة الشرق الاوسط، العدد ٤١٩٨ بتاريخ٢٧/٥/١٩٩٠، موضوع بعنوان: "الدروس الخصوصية تُجارة أم ضرورة".

قضايا التعريب فى مؤسسات التعليم العالى فى السودان

د. الطيب أحمد المصطفى حياتى
قسم علوم الأحياء بكلية التربية بجامعة الخرطوم

ملخــــص

ان نقل المعرفة المكتوبة بلغة أجنبيـة الـى اللغـة العربيـة يتطلـب ثـلاث مراحـل هـى: مرحلـة فهـم النـص ومرحلـة اختيـار المصطلـح العربـى المناسـب ومرحلـة الصياغة . يناقش هذا المقال المراحل الثلاث ويشير الى أهمية النقاط الاتيـة فـى عملية التأليف:-

- مراعاة طبيعة المجموعة المستهدفة ومستواها العلمى.
- كتابة المصطلح الأجنبى بين قوسين امام المصطلح العربى المقابل مباشرة.
- التركيز على الاساسيات والمفاهيم العامة وربط المادة ببيئة الطالب ومجتمعه.
- عدم ذكـر المعلومـات فـى مجـال العلـوم التجريبيـة مجـردة عـن ظـروف التجربـة العلمية.
- احتواء المادة المؤلفة على دليل المصطلحات العلمية بذيلها.
- تقوية المعانى الأيمانية فى النفوس .

هنالك كثير من العقبات التى تقف أمام عملية التعريب فى مؤسسات التعليم العالى فى السودان ، وعلى الرغم من ان هذه العقبات تقف حجر عثرة فى طريق التعريب إلا أنه يمكن تخطيها والتغلب عليها بشحذ الهمم وبذل مزيد من الجهد والعمل فى عمليتى التأليف والترجمة وفى عملية توحيد المصطلح العلمى بالسودان والعالم العربى.

ان عملية نقل المعرفة المكتوبة بلغة اجنبية الى اللغة العربية تشتمل على ثلاث مراحل هى:-

(١) مرحلة فهم النص المراد نقله للغة العربية.
(٢) مرحلة إختيار المصطلح العربى المناسب.
(٣) مرحلة الصياغة.

فيما يتعلق بالمرحلة الاولى وهى مرحلة فهم النص فعلى المؤلف أو المترجم ان يفهم النص المراد نقله، وإلا فسوف تكون المادة المترجمة غير دقيقة ومحتوية على بعض الاخطاء والتناقضات مما يفقدها قدراً كبيراً من قيمتها العلمية اضافة الى ذلك فإن عدم استيعاب المادة المراد ترجمتها استيعابا كاملا يجعل من عملية الصياغة (سوف نناقش هذه العملية لاحقاً فى هذا المقال) أمراً شاقاً وصعباً بل شبه مستحيل فى بعض الاحيان وذلك لأن المترجم يكون محدود التصرف فى صياغة المادةالمترجمةترجمةحرفية.

أما المرحلة الثانية وهى مرحلة اختيار المصطلح العربى المناسب فتأتى فى حالة احتواء النص المراد نقله للغة العربية على مصطلح أو عدة مصطلحات علمية ، وفى هذه الحالة فعلي المؤلف أو المترجم أن يبحث عن المصطلح

* قدمت هذه الورقة فى الندوة العلمية الاولى لعمداء كليات التربية السودانية التى انعقدت بمبانى كلية التربية بجامعة وادى النيل فىالفترة من ٢٠-٢٣ ابريل ١٩٩١م .

العربى المناسب، ويمكنه أن يستعين فى ذلك بمعاجم المصطلحات العلمية سواءً تلك الصادرة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمركز التعريب الدائم بالرباط أو تلك الصادرة من الدول العربية التى قطعت اشواطاً طويلة فى مجال التعريب مثل مصر وسوريا والاردن أو الاستعانة بقوائم المصطلحات العلمية بذيل كثير من الكتب المؤلفة والمترجمة باللغة العربية.

ان عملية اختيار المصطلح العربى المناسب تكتنفها بعض الصعوبات نوجزها فى الآتى:-

(١) احتواء معاجم المصطلحات العلمية احياناً على اكثر من مصطلح عربى مقابل المصطلح الانجليزى ويعود ذلك الى المجهودات الفردية من قبل الدول العربية الرائدة فى مجال التعريب باستحداث كل منها على حدة للمصطلحات العربية التى تراها مناسبة. فعلى سبيل المثال انظر القائمة ادناه:

المصطلح الانجليزي	المصطلح العربي المقابل
Asternation	تبادل، تعاقب، تناوب
Capsule	علبة، محفظة، كبسولة
Intercalary	بيني، اضافي، زائد
Aberration	انحراف، زيغ، خلل، تحور
Stimulus	منبه، مؤثر، مثير
Nitrification	تأزت، نيترة، نترته، نترجه
Electrolytes	الكتروليتات، اجسام قابلة للتحليل الكهربي، المحاليل الموصلة للكهرباء

وفى مثل هذه الحالة فعلى المؤلف أو المترجم ان يجتهد فى إختيار اكثرها مطابقة للمصطلح الاجنبى وقبل ان تتم عملية الاختيار هذه ينبغى على المؤلف أو المترجم الاستعانة بذوى الاختصاص فى علم اللغة العربية وفقهها وفى المادة المراد ترجمتها ، ولابد من الذكر هنا أن الهيئة العليا للتعريب بالسودان التى صدر قرار تأسيسها من رئيس المجلس القومى للتعليم العالى فى التاسع والعشرين من شهر سبتمبر ١٩٩٠م والتى اعتمدها المجلس القومى للتعليم العالى بقرار رقم (٢١) لسنة ١٩٩٠م ، تقترح عقد ندوات متخصصة بين المختصين فى المجالات العلمية المختلفة بغرض توحيد المصطلح العلمى فى المؤسسات العلمية السودانية ، وسوف تكون المصطلحات العربية التى تخرج بها هذه الندوات عقب اعتمادها من مجلس الهيئة العليا للتعريب، ملزمة لكل معلم ومؤلف ومترجم بالمؤسسات التعليمية بالسودان.

يتضح من معاجم المصطلحات العلمية الصادرة من عدة دول عربية انه ليس هنالك اتفاق عام على المصطلحات العلمية فى معظم فروع المعرفة بالعالم العربى اللهم إلا المعجم الطبى الموحد الذى وضعته لجنة الفها فى الأصل إتحاد الاطباء العرب سنة ست وستين ثم تحولت الى لجنة المصطلحات الطبية العربية فى منظمة الصحة العالمية بطلب من الاتحاد ومن مجلس وزراء الصحة العرب ، ومما يجدر ذكره هنا ان الهيئة العليا للتعريب تضع ضمن سياساتها العامة: إنشاء علاقات مع المجامع اللغوية ومكاتب تنسيق التعريب بالعالم العربى يعقبها عقد مؤتمرات على نطاق العالم العربى بغرض توحيد المصطلح العلمى..

(٢) من الصعوبات التى تكتنف عملية اختيار المصطلح العربى المناسب احتواء معاجم المصطلحات العلمية احياناً على مرادف عربى واحد ولكنه غريب أو غير فصيح (عامى) أو عدم احتواء هذه المعاجم على المصطلح الاجنبى أصلاً، وفى مثل هذه الحالة أعتقد انه على المؤلف أو المترجم أن يجتهد، عقب استشارة ذوى الاختصاص فى علم اللغة العربية وفقهها وفى المادة المراد ترجمتها، فى وضع أو صناعة مصطلح عربى مقابل المصطلح الاجنبى ، فعلى سبيل المثال مصطلح (Metabolism) الذى يشير الى كل عمليات الهدم والبناء التى تتم بأنسجة الكائن

الحى.* ان المصطلح العربى المقابل لهذا المصطلح الاجنبى فى معاجم المصطلحات العلمية التى بين أيدينا اليوم هو كلمة "أيض" وهى كلمة غريبة، على الأقل بالنسبة للحس السودانى، ويصعب اشتقاق كلمات عربية منها لكى تقابل الاسم (Metabolites) والصفة (Metabolic) ، وفى مثل هذه الحالة يفضل ترجمة مثل هذه الكلمات بمعناها الى أن يتم العثور من قبل المختصين على لفظ يسهل الأخذ به والاشتقاق منه والتعامل معه، ويبدو لى أن الاجتهاد فى وضع وصناعة مصطلحات عربية لتحل محل غير الفصيحة أو التى يصعب الاشتقاق منها أو تلك التى لا توجد اصلاً بمعاجم المصطلحات العلمية الموجودة الآن، فى هذا الوقت بالذات، أمر ينبغى تشجيعه لانه سوف يسهل من عملية توحيد المصطلح العلمى فى العالم العربى عندما يحين الوقت المناسب لذلك مستقبلاً إن شاء الله.

عند الاجتهاد فى وضع أو صناعة المصطلح العربى فقد يضطر المعرب أحياناً لاستخدام بعض المصطلحات الاجنبية، ولا ضير عندى فى ذلك ما لم يؤد استعمال هذه المصطلحات الى افساد اللسان العربى، والجدير بالذكر إن مجمع اللغة العربية القاهرى أجاز مؤخراً استعمال بعض الالفاظ الاعجمية عند الضروزة، ومما ينبغى الاخذ به هنا هو أن الكلمة الاجنبية اذا عربت فهى عربية لأن العربى اذا تكلم بها معربة لم يقل انه يتكلم بالعجمية كما يقول بذلك ابو هلال العسكرى فى التلخيص، وقد اشتمل كلام العرب فى الجاهلية والاسلام على كثير من الكلمات المعربة ذات الاصول الرومانية والفارسية والهندية(١) ، هذا اضافة الى اجماع علماء العربية على أن العجمة علة من العلل المانعة للصرف فى كثير من الاسماء الموجودة بالقرآن الكريم .وتتمثل الضرورة التى تجوز استعمال بعض المصطلحات الاجنبية فى تعذر الحصول على كلمة عربية تقابل الكلمة الاجنبية، أو تعذر ايجاد كلمة عربية قابلة للاشتقاق(٢)،أو حين يكون اللفظ الاعجمى مما اشتهر وذاع استعماله، ولا تعنى الضرورة بالطبع الترحيب بالاكثار من الكلمات التى لا تواكب كلام العرب، بل العكس هو الصحيح.

فمن الالفاظ الاجنبية التى ذاع استعمالها فى علم النبات، على سبيل المثال، والتى ربما اكتسبت الصفة العالمية بدخولها فى كل لغات العالم أو جلها يمكن ان نذكر الالفاظ الآتية:-

(١) بلاستيده (Plastid) وجمعها بلاستيدات وهى من العضيات الخلوية المسؤولة عن عملية البناء الضوئى.

(٢) سيتوبلازم (Cytoplasm) وهوعبارة عن المادة الحية بالخلية فيما عدا النواة.

(٣) كامبيوم (Cambium) وهو النسيج الذى يؤدى الى الزيادة فى سمك سيقان النباتات ذات الفلقتين بانتاجه خشب للداخل ولحاء للخارج فى كل فصل نمو.(٣)

وبالتالى فلا ضير فى استخدام كلمة بلاستيدة وسيتوبلازم وكامبيوم طالما أنه يسهل الأخذ بها ولا صعوبة فى نطقها باللسان العربى اضافة الى أنه قد يتعذر مقابلتها بكلمات عربية فصيحة.

كما ذكرنا اعلاه فإن من دواعى الضرورة فى التعريب هو تعذر وجود كلمة عربية تفيد معناها بوسائل الاشتقاق المعروفة، فعلى سبيل المثال كلمة (**Program**) التى تشير ضمن ما تشير الى قائمة من المواد مرتبة حسب جدول زمنى معلوم كتلك التي تثبت عن طريق المذياع والتلفاز ، ومن ضمن معانيها ايضا تلك البيانات والأوامر المرتبة التى يتبعها الباحث فى تحليل معلوماته عن طريق الحاسب . لقد تعذر ايجاد كلمة عربية فصيحة تقابل كلمة "**Program** " وتفيد معناها بوسائل الاشتقاق المعروفة مما استدعى استعرابها بكلمة برنامج وهى كلمة فى تقديرى يسهل الاخذ بها والاشتقاق منها حيث يمكن أن نقول: برمج ويبرمج وبرمجة وبرامج ومبرمج، أما ترجمة كلمة "**Program** " بالكلمة العربية الفصيحة "منهاج" على سبيل المثال فلا تفى بغرض التعريب المنشود لانه يتعذر اشتقاق كلمات منها تفيد معناها لمقابلة تلك التى فى اللغة الاجنبية مثل "**to program**" و " programmed " و "programmer" على الصعيد الآخر فهنالك كلمات اجنبية اكتسبت الصفة العالمية بدخولها فى كل لغات العالم أو جلها ولكنه يتعذر علينا الأخذ بها، فعلى سبيل المثال كلمة كمبيوتر (**computer**) اذا استخدمناها وكتبناها بحروف عربية اتضح لنا عدم

امكانية اشتقاق كلمات أخرى منها لكى تقابل على سبيل المثال كلمة "computerized" أو كلمة "computerization" ، ونسبة لذلك فلقد رجح الجمهور الى ترجمتها بكلمات متعددة اشهرها "الحاسوب" لانه يمكن أن يشتق منها كلمة محوسب وحوسبة، غير أننى ارى أن كلمة "حاسب" أنسب لانه يمكن أن يشتق منها كلمات كثيرة مثل حسب ويحسب وحساب ، وهى أوقع الى الأذن وأقرب الى الذوق العربى من كلمة حاسوب وحوسبة ومحوسب ، والجدير بالذكر أن كلمة كمبيوتر (computer) الاجنبية هى اسم مشتق من الفعل compute ومعناها احسب، وعليه لا داع لاضافة كلمة "حاسب آلى" كما فى بعض التراجم لان هذه الاضافة فى تقديرى لا تفيد كثيراً خاصة اذا وضعنا فى الاعتبار ان من الأسس التى اتبعت فى المعجم الطبى الموحد هو استعمال لفظ عربى واحد مقابل المصطلح الأجنبى ما أمكن ذلك .

(١) انظر الى ارشاد الفحول الى تحقيق الحق من علم الاصول ، لمحمد الشوكانى.

(٢) أنظر المصطلحات العلمية فى اللغة العربية فى القديم والحديث، للامير مصطفى الشهابى ، مجمع اللغة العربية بدمشق ، ١٩٦٥م.

(٣) انظر مورفولوجيا تشريح النبات(١٩٨٩) للدكتور الطيب مصطفى حياتى الناشر: دار جامعة الخرطوم للنشر

أما المرحلة الأخيرة فى عملية نقل المعرفة المكتوبة بلغة أجنبية الي اللغة العربية فهى مرحلة الصياغة وهى مرحلة فى غاية الأهمية اذ على المؤلف أو المترجم أن يكتب بأسلوب سهل وبعبارة ميسرة وأن يوطن المعرفة للقارىء توطنة حتى لا يجهده فى ادراك المعنى.

إن الكتابة فن وصنعة كما يقول بذلك ابن خلدون فى المقدمة وأن الكاتب المتمرس هو الذى يكتب فى فقرات متماسكة مترابطة مع بعضها . فالفقرة عادة ما تبدأ بجملة أساسية (topic sentence) تحمل هذه الجملة الفكرة الرئيسية بالفقرة، أما الجمل التى تليها فهى عادة ما تكون خاتمة للفقرة أو ربما تحوى تمهيداً للفقرة أو

الفقرات التى تلى. اضافة الى ذلك فإن هنالك بعض النقاط الهامة التى يجب مراعاتها فى عملية الصياغة هى:

(١) بدء الجملة العربية المترجمة بالفعل (verb) ما أمكن ذلك وحسبما تقتضى الصياغة ، وذلك لأن اسلوب الكتابة فى اللغة العربية يختلف عنه فى اللغة الانجليزية ، فالجمل الانجليزية كثيراً ما تبدأ بالاسم. فعلى سبيل المثال نقول فى اللغة الانجليزية:

" Ahmed and Salah came early this morning "

عند ترجمة هذه الجملة الى اللغة العربية ترجمة حرفية فانها تكون كالاتى:

" أحمد وصلاح جاءا مبكرين هذا الصباح "

غير أنه من الاحسن أن نبدأ بالفعل ، كما هو متبع عادة فى اللغة العربية ونغير قليلاً فى الصياغة فتصبح الجملة :

جاء أحمد وصلاح فى وقت باكر من هذا الصباح.

(٢) ربط الجمل العربية المترجمة ببعضها، وذلك لأن الجمل الانجليزية مقارنة بالعربية عادة ما تكون قصيرة ، فاذا اتبعنا اسلوب الترجمة الحرفية بنقل الجمل الانجليزية فى الفقرة الى اللغة العربية فسوف يكون الاسلوب عقب انتهاء مرحلة الترجمة الحرفية قلقاً مضطرباً (ركيكاً) وعليه فانه لا بد من ربط الجمل المترجمة فى الفقرة مع بعضها البعض فى مرحلة تالية يراعى فيها المترجم عملية الترقيم وانسياب المعلومات فى الفقرة مع بعضها البعض ومع ما يليها من فقرات.

(٣) يجب على الكاتب فى أثناء عملية الترجمة أن يكتب باسلوب سهل وأن يجتهد فى انتقاء المفردات العربية الفصيحة وأن يبتعد عن غريب اللغة ما أمكنه ذلك.

(٤) على المؤلف أو المترجم الاهتمام بسلامة اللغة من الاخطـاء النحويـة والصرفيـة والاملائية، والجدير بالذكر هنا ان الهيئة العليا للتعريب تسعى لعقد دورات تدريبيـة متخصصة فى علم اللغة العربية وفقهها بما يعين المختصين على التأليف والترجمة.

وأخيراً فهنالك بعض النقاط الهامة التى يجب على المؤلف مراعاتها فى عملية التـأليف هى :

(١) مراعاة طبيعة المجموعة المستهدفة (target population) ، بمعنى أنه يجب على المؤلف أن يعـرف بـدءاً طبيعـة المجموعـة التـى يكتـب اليهـا: هـل هـى مجموعـة مبتدئة فى المادة ؟ أم لها إلمام محدود مـن المعرفـة فـى جوانـب معينـة منهـا؟ أم انهـا مجموعة مختصة فى المادة؟ بمعنى آخر فأنه ينبغى على المؤلف أن يعرف جيداً طبيعة المجموعة التى يكتب اليها ومستواها العلمى وأن يراعى ذلك فى كتابته.

(٢) كتابة المصطلح الاجنبى بين قوسين أمام المصطلح العربـى مباشـرة ، وذلـك لأنـه ليس هنالك إجماع عام حتى الآن على توحيد المصطلح فى العالم العربى فى جل فـروع المعرفة، فوضع المصطلح الاجنبى بين قوسين يزيل اللبس الذى قد يطـرأ أحيانـاً فـى اذهان المختصين فيما يتعلق بمعنى المصطلح العربـى خاصـة اذا وضعنـا فـى الاعتبـار وجود اكثر من مصطلح عربى فى كثير من الاحيان مقابل المصطلـح الاجنبـى ، اضافـة الـى ذلـك فـان ذكـر المصطلـح الاجنبـى ييسـر للطـلاب عمليـة الاسـتفادة مـن المراجـع الاجنبية ، هذا ومن المتوقع ايضاً أن تساعد سياسات التعليم العالى ، المتعلقة بتدريس اللغـة النجليزيـة فـى كـل مؤسسـات التعليـم العـالى بالسـودان ، الطـالب الجـامعى فـى الاستفادة من المراجـع الاجنبيـة. والجديـر بـالذكر أن هنـالك كثيـر مـن الكتـب المؤلفـة والمترجمـة بعدة دول عربيـة لا تلـتزم وضـع المصطلـح الاجنبـى بيـن قوسـين عقـب المصطلح العربى المقابل ولكنها تكتفى فقط بوضـع قائمـة للمصطلحـات العلميـة بزيـل تلك الكتب مما يجعل الاستفادة منها أمراً ليس باليسير.

(٣) التركيز على الاساسيات والمفاهيم العامة بالمادة وتجنب الاسهاب والاطالة فى التفاصيل الدقيقة التى قد لا تفيد كثيراً ، كذلك ينبغى ربط المادة ببيئة الطالب ومجتمعه ما أمكن ذلك.

(٤) عدم ذكر المعلومات فى مجال العلوم التجريبية مجردة عن ظروف التجربة العلمية والطريقة (method) التىتم بها اجراء هذه التجارب ما أمكن ذلك حتى لا ينطبع فى اذهان الطلاب بأن نتائج البحوث التجرييبية نهائية فى حد ذاتها وغير قابلة للاضافة أوالتغيير أو التحوير.

(٥) أن يحوى الكتاب المؤلف دليلاً (index) للمصطلحات العلمية وللمواضيع التى تمت معالجتها بالكتاب .

(٦) وفوق ذلك كله فانه ينبغى على المؤلف أن يعمل على تقوية المعانى الايمانية فى نفوس القارئين وذلك عن طريق:

(أ) الاشارة الى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية متى كانت الفرصة مواتية لذلك ودونما تكلف، فان كان النقص فى غاز الاوكسجين ، على سبيل المثال كلما زاد الارتفاع عن مستوى سطح البحر فيمكن الاشارة الى قوله تعالى فى سورة الانعام: "فمن يرد الله أن يهديه يشرح صدره للاسلام ومن يرد أن يضله يجعل صدره ضيقا حرجا كأنما يصعد فى السماء، كذلك يجعل الله الرجس على الذين لايؤمنون"(١٢٥). وإن كان الأمر يتعلق بنظريات التعلم فيمكن الاستدلال فى بعض المواطن بقوله تعالى فى سورة المائدة: "يسألونك ماذا أحل لهم قل أحل لكم الطيبات وما علمتم من الجوارح مكلبين تعلمونهن مما علمكم الله فكلوا مما امسكن عليكم واذكروا اسم الله عليه واتقوا الله ان الله سريع الحساب"(٤) وأن كان الأمر يتعلق بسرعة مد المواد السكرية لجسم الانسان بالطاقة مقارنة مع المواد الدهنية والبروتينية فيمكن الاستدلال بسنة رسول

الله صلى الله عليه وسلم فى افطاره فى شهر رمضان، فقد روى أنه كان يفطر على رطبات قبل أن يصلى فان لم تكن فعلى تمرات، فان لم تكن حسا حسوات من ماء، والشاهد هنا أن الرطب أوالتمر يحتوى على نسبة عالية من المواد السكرية وان جسم الصائم يستفيد من هذه الطاقة المخزونة بالمواد السكرية بصورة أسرع من تلك التى بالمواد الغذائية الأخرى المحتوية على نسب عالية من الدهون والبروتينات.

(ب) ربط الصنعة بالصانع، فبدلاً من أن نقول : تستطيع النباتات الخضراء صنع غذائها بنفسها من مواد غير عضوية (الماء وثانى أوكسيد الكربون والمغذيات المعدنية بالتربة) فى وجود الضوء ومادة الكلورفيل، نقول لقد منح الله سبحانه وتعالى النباتات الخضراء القدرة على صنع غذائها بنفسها ....الكلورفيل

(ج) لفت انتباه القارىء متى ما سنحت الفرصة للتأمل والتدبر فى خلق الله بعبارات مثل : فتأمل عظمة الله وقدرته، وتبارك الله أحسن الخالقين، وسبحان الذى قدر فهدى ....وغير ذلك من عبارات أخرى.

(د) لفت انتباه القارىء كذلك الى قصور العقل الانسانى عن الاحاطة بكل شىء بعبارات مثل: وما أوتيتم من العلم الا قليلا، وفوق كل ذى علم عليم، والله أعلم وغير ذلك.

وفى الختام نرجو أن يكون فى هذا المقال دفع لمسيرة التعريب فى مؤسسات التعليم العالى بالسودان وتذليل للصعاب التى تقف فى طريقه والتى لابد من التصدى لها والتغلب عليها لما فى التعريب من استنهاض للامة وترسيخ لهويتها وتأصيل لانتمائها الحضارى ولما فيه من تيسير للعملية التربوية وضمان لحسن الاستيعاب ورفع للمستوى بوجه عام.

المراجع التي أستفيد منها في هذا المقال :

١- القرآن الكريم.

٢- - التلخيص، لابي هلال العسكرى، تحقيق مجمع اللغة العربية بدمشق .

٣- ارشاد الفحول الى تحقيق الحق فى علم الأصول ، لمحمد بن على الشوكانى.

٤- المصطلحات الطبية الموحدة ونظرية الضرورة العلمية وحديث فى المنهج والتطبيق، محاضرة القاها الدكتور محمد هيثم الخياط فى الموسم الثقافى لمجمع اللغة العربية الاردنى فى يوم السبت ٨ شوال١٤٠٩هـ الموافق ١٣مايو ١٩٨٩م.

٥- المصطلحات العلمية فى اللغة العربية فى القديم والحديث، للأمير مصطفى الشهابى، مجمع اللغة العربية بدمشق ١٩٦٥م.

٦- المعجم الطبى الموحد (١٩٨٣)، الطبعة الثالثة، الناشر: مجلس وزراء الصحة العرب، منظمة الصحة العالمية، اتحاد الاطباء العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٧- معجم المصطلحات العلمية (١٩٧٦)، جمع وتعريب عبد العزيز محمود وآخرين ــ الناشر: مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٨- معجم النبات (١٩٧١)، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المكتب الدائم لتنسيق التعريب فى الوطن العربى الرباط ، المملكة المغربية.

٩- مقدمة ابن خلدون، لعبد الرحمن محمد ابن خلدون الحضرمي.

١٠-مقدمة فى علم دراسة البيئة (١٩٨٩) لدكتور الطيب أحمد المصطفى حياتى، الناشر: معهد الدراسات البيئية بجامعة الخرطوم، الخرطوم.

١١-منهج التعريب (١٩٩١) مقال للدكتور جعفر ميرغنى ، نشر فى النشرة الاخبارية لدار جامعة الخرطوم للنشر.

١٢-مورفولوجيا وتشريح النبات (١٩٨٩) لدكتور الطيب أحمد المصطفى حياتى، الناشر دار جامعة الخرطوم للنشر ، الخرطوم.

المراجع

١- القرآن الكريم

٢- بن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ، ١٩٧٨ ، المقدمة ، دار القلم ، بيروت، لبنان

٣- حياتى ، الطيب أحمد المصطفى ، ١٩٨٩ (أ) مقدمة فى علم دراسة البيئة، معهد الدراسات الاضافية بجامعة الخرطوم ، الخرطوم.

٤- حياتى ، الطيب أحمد المصطفى ١٩٨٩ (ب)، موفولوجيا وتشريح النبات، دار جامعة الخرطوم للنشر، الخرطوم.

٥- الشهابى ، الامير مصطفى ، ١٩٦٥ ، المصطلحات العلمية فى اللغة العربية فى القديم والحديث ، مجمع اللغة العربية ، دمشق.

٦- الشوكانى ، محمد بن على ، ارشاد الفحول الى تحقيق الحق فى علم الاصول.

٧- العسكرى ، ابو هلال ، التلخيص ، تحقيق مجمع اللغة العربية بدمشق.

٨- محمود عبد العزيز وآخرين ، ١٩٧٦ ، معجم المصطلحات العلمية ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهره.

٩- ــــــــــ، ١٩٨٣، المعجم الطبى الموحد ، مجلس وزراء الصحة العرب، منظمة الصحة العالمية، اتحاد الاطباء العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

١٠-ــــــــــ، ١٩٧١ ، معجم النبات ، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المكتب الدائم لتنسيق التعريب فى الوطن العربى ، الرباط، المملكة المغربية.

المراجع

١- القرآن الكريم

٢- بن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد ، ١٩٧٨ ، المقدمة ،دار القلم ، بيروت، لبنان

٣- حياتى ، الطيب أحمد المصطفى ، ١٩٨٩ (أ) مقدمة فى علم دراسة البيئة، معهد الدراسات الاضافية بجامعة الخرطوم ، الخرطوم.

٤- حياتى ، الطيب أحمد المصطفى ١٩٨٩ (ب)، موفولوجيا وتشريح النبات، دار جامعة الخرطوم للنشر، الخرطوم.

٥- الشهابى ، الامير مصطفى ، ١٩٦٥ ، المصطلحات العلمية فى اللغة العربية فى القديم والحديث ، مجمع اللغة العربية ، دمشق.

٦- الشوكانى ، محمد بن على ، ارشاد الفحول الى تحقيق الحق فى علم الاصول.

٧- العسكرى ، ابو هلال ، التلخيص ، تحقيق مجمع اللغة العربية بدمشق.

٨- محمود عبد العزيز وآخرين ، ١٩٧٦ ، معجم المصطلحات العلمية ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهره.

٩- ــــــــ ، ١٩٨٣، المعجم الطبى الموحد ، مجلس وزراء الصحة العرب، منظمة الصحة العالمية، اتحاد الاطباء العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

١٠- ــــــــ، ١٩٧١ ، معجم النبات ، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المكتب الدائم لتنسيق التعريب فى الوطن العربى ، الرباط، المملكة المغربية.

إدخال مفاهيم الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام

د. عوض حاج علي أحمد
جامعة النيلين

ملخص البحث :

لقد أصبحت برمجة الحاسب الآلي من أهم الصناعات في عالم اليوم، ولما كانت البرمجة تعتمد على القدرات المنطقية والخطابية مع الحاسب الآلي يصبح للدول النامية فرصا عالية للمنافسة في هذا المجال الهام. وبما أنّ هذه القدرة تزيد كلما بدأت في أعمار مبكرة جاء اقتراح التربويين بإدخال مفاهيم الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام.

الغرض من هذه الورقة تقديم بعض المؤشرات العلمية بإمكانية تنفيذ هذا الاقتراح في الظروف التربوية والاقتصادية الحالية للبلاد.

مقدمــــــة :

منذ الخمسينات بدأت معظم الأنشطة الإنسانية تتحول كلياً أو جزئياً إلى الأنظمة الآلية. لقد دخلت الآلية الالكترونية في النظم الإدارية والصناعية وفي النظم التربوية وفي النظم القانونية والأمنية والحربية وفي النظم الطبية وغيرها مما يصعب حصره من الأنظمة الإنسانية.

لقد أثرت الآلية الالكترونية في عالم اليوم تأثيراً كان يصعب خياله في بداية هذا القرن وأصبح اليوم لا يوجد مرفقاً من مرافق الحياة إلا ويعتمد عليها بصورة او بأخرى.

لقد رفعت الآلية الالكترونية كفاءة الأعمال المكتبية بأكثر من ١٠٠٪ (سبتمبر ، ١٩٧٨، ص ٦٥٠)وأدت إلى رفع كفاءة القطاع الزراعي بالتحكم الدقيق في الري وتقليص العمالة اليدوية وفي عمل البحوث العلمية المعقدة لتحسين الإنتاج ، أمَّا في المجال الصناعي فقد دخلت الآلية بنسبة ١٠٠٪ في الصناعات الكيماوية وبنسب متفاوتة في الصناعات الاخرى. وإن كانت هذه القطاعات الثلاثة أي قطاع الأعمال المكتبية والقطاع الزراعي والقطاع الصناعي من اكثر القطاعات حاجة للتطوير والدعم لبناء السودان الحديث بحيث يصبح الحاسب الآلي او النظم الآلية من الوسائل التي لا مناص منها لدعم هذه القطاعات كما أشرنا في دراسة سابقة في هذا المجال (عوض) ١٩٨٩، ص ٥٤ ٢)

إن واقع الحاسبات الآلية واستخدامها في السودان لا يتناسب والطفرة العالمية في هذا المجال بل ويتخلف بعض الشئ عن مثيلاته من دول العالم الثالث. هذا بالرغم من أن إدخال الحاسب الآلي في السودان قد سبق كثيراً من تلك الدول. وفي دراسة عن هذا الواقع وأسبابه (عوض ١٩٨٥، ص ٢٨٦)، بينا أن السبب الرنيسي لذلك يرجع إلى ضعف التدريب وقد بدأت بحمد الله بعد ذلك كثير من الجامعات بإدخال الدرجات العلمية في علوم الحاسب الآلي كما عدمت مادة الحاسب الآلي وتطبيقاته من تخصصاتها الأساسية. وبالفعل قد أدى هذا إلى تحسن ملحوظ في استخدامات الحاسب الآلي من حيث الكفاءة والانتشار.

إن نسبة الاستفادة من الحاسب الآلي تعتمد كلياً على القدرة على التخاطب معه علماً بأن القدرة على الخطاب تزيد كلما بدأت فى أعمار مبكرة، لذا بدأت كثير من الدول ومنذ نهاية السبعينات بتعميم مواد الحاسب الآلى فى مرحلة الابتدائية.

إنّ تفوق الدول المتقدمة فى مجال التكنلوجيا ليس له أُدنى تأثير فى مجال برمجة الحاسب الآلى، وأنّ للدول النامية فرصاً عالية للمنافسة فى هذا المجال ، وخير مثال لذلك ما حدث فى حرب الخليج وما أظهره العراق من قدرة عالية فى الآلية الإلكترنية أدهشت الجميع.

لذا وحتى نستطيع بناء دولة السودان الحديث ويمكننا اللحاق بركب الأُمم المتقدمة بل ونستطيع حماية وجودنا وذاتيتنا في هذا العالم المضطرب،لا بد أن نخلق جيلاً قادراً ومتمكناً في الآلية الالكترونية.

لهذا كان الاقتراح من عدد كبير من التربويين بإدخال مفاهيم الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام والذي أمنت عليه وأيدته ندوة عمداء كليات التربية المنعقدة بعطبرة في أبريل ١٩٩١م، وبجامعة الشرق في يناير ١٩٩٢م.

ما يمكن تقديمه في مرحلة التعليم الأساسي:

إنّ التطور السريع الذي حدث في تكنولوجيا واستخدامات الحاسب الآلي نابع من بساطة نظريته الأساسية (التي يمكن وصفها في المرحلة الأولية بحالتين فيزيائيتين غالباً ما تكون بوجود تيار كهربائي أو عدم وجوده) والتي يمكن تمثيلها منطقياً بنعم ولا، ثم رياضياً بصفر وواحد، ومن ثَمَّ يمكن تركيب أي عدد من هذه الحالات التي تعرف بالثنائيات ثم معاملتها منطقياً ورياضياً لاستيعاب كل الاستخدامات المطلوبة.

إذن لا بد من تعويد الطالب في هذه المرحلة على التعامل مع الحالات الثنائية (وأن يتمرن على تطويرها لتصميم بعض الرموز المفيدة التي هي في الواقع صورة من صور التخاطب والمنطق. فعلى سبيل المثال إذا ثبتنا ثلاث مثبتات للأعلام في المدرسة واتفقنا في حالة رفع الأعلام الثلاثة هو وجود نشاط رياضي وعسكري وثقافي بعد الظهر وفي حالة رفع العلم الاول والثالث هو وجود نشاط رياضي وثقافي، وفي حالة رفع العلم الثاني والثالث هو وجود نشاط عسكري وثقافي وفي حالة عدم رفع كل الاعلام هو عدم وجود أي نشاط نكون بذلك قد عملنا لغة ثنائية لأنشطة المدرسة بعد الظهر. وهكذا يمكن تدريب الطلاب على خلق وتصميم هذا النوع من اللغة الثنائية ثم التدرج في تنفيذها لاستيعاب كل الوحدات الثنائية من حروف وأرقام وعلامات في تمثيل منفرد حتى يستطيع الطفل في هذه المرحلة المتقدمة فهم وحفظ ما يعرف بالجدول الثنائي. والذي يمثل مرحلة أساسية من مراحل التخاطب مع الحاسب الآلي. لهذا نقترح أن يتم إدخال هذه المفاهيم أي مفاهيم التمثيل الثنائي واللغة الثنائية في خلال الخمس سنوات الاولى

ثم يعقب ذلك وبعد أن يكون الطالب قد تدرَّب على استخدامات الأس والقوى إدخال مفاهيم النظام الثنائي للأعداد وأمهاته مثل النظام الثماني والنظام الست عشري. ويمكن أن يتم ربط هذه المفاهيم أي مفاهيم هذه الأنظمة العددية مباشرة مع نظريات الأسس والقوى واعتبارها تمارين تطبيقية لهذه الأنظمة العددية ومقارنتها بالنظام العشري

وتعويد الطالب التعامل معها حيث أنَّ كل العمليات الحسابية والمنطقية لا تتم في الحاسب الآلي إلا بها بناءً على النظرية الأساسية كما ذكرنا آنفاً.

ما يمكن تقديمه في مرحلة التعليم الثانوي :

إنَّ تطور استخدامات الحاسب الآلي تعتمد اعتماداً كلياً على القدرة على مخاطبة الآلة، وهذا بدوره يعتمد على الترتيب المنطقي للمطلوب تنفيذه من قبل الآلة، لهذا كان التعرف على قواعد المنطق الرياضي واستخداماته من التدريب الأساسي في هذا المجال. ومنهج المنطق الرياضي من المناهج المقترح إدخالها في السنة الأولى بالمرحلة الثانوية من قبل المنظمة العربية للثقافة والإعلام/وهذا المنهج لا يحقق أغراض الحاسب الآلي فحسب؛ بل يحقق أغراض دراسات أخرى كالهندسة والفلسفة وغيرها، ويفيد ويزيد بالطبع قدرة الطالب على ترتيب أفكاره وإثبات حججه عامة. لهذا فإنَّ إدخال مفاهيم المنطق الرياضي في مرحلة التعليم الثانوي يخلق خلفية أساسية لاستخدامات الحاسب الآلي في المرحلة التالية وهي مرحلة البرمجة وتصميم خوارزميات الحاسب الآلي.

ففي السنة الثانية بالمرحلة الثانوية يدرب الطالب على عمل خوارزميات الحاسب الآلي (ALGORITHM) ورسومات البرمجة باستخدام الرموز القياسية الامريكية (ANSI) ونعنى بالخوارزميات هو وضع المطلوب في خطوات منطقية متتالية منذ البداية إلى تحقيق المطلوب، أما الرسومات في مرحلة تالية للخوارزمية يتم التأكد بها من المطلوب وتمثل خرطة قياسية للمبرمج ليقوم بتنفيذها بعمل البرنامج.

في السنة الثالثة الثانوية يمكن أن يدرب الطالب على إحدى لغات البرمجة وانسبها لغة البيسك، وهي لغة معمولة في الاصل للأغراض التعليمية. وبالطبع لا يمكن توزيع اجهزة الحاسب الآلي على المراحل الثانوية في الظروف الاقتصادية الحالية للبلاد وليس بالضرورة تنفيذ البرامج على الآلة في المرحلة الحالية بل يكتفي الطالب بمحاكاة الآلة وتنفيذ البرنامج يدوياً باستخدام امثلة في غاية البساطة حيث أنَّ تعميم البرنامج لتطبيقات أكثر تعقيداً يعتبر أمراً عادياً إذا تأكد صحة البرنامج في التطبيق البسيط.

خاتمـــــة :

إن الذي تمّ طرحه في هذه الورقة يمثل مؤشرات عامة لضرورة وجدوى إدخال بعض مفاهيم الحاسب الآلي في مرحلة التعليم العام وما يمكن إدخاله في هذه المرحلة ، وقد راعينا ألا يمثل ذلك عبئاً مؤثراً على المنهج بل يمكن إدخال هذه المفاهيم من خلال المنهج الحالي للرياضيات في التعليم الأساسي بسهولة ويسر. أما في مرحلة التعليم الثانوي فهناك حوالي ستون ساعة إضافية بمعدل عشرين ساعة في كل سنة ولا أرى صعوبة في توفير الوقت لها من خلال منهج الرياضيات الحالي. وكذلك روعى في المنهج ألا يستخدم الطلاب الأجهزة في هذه المرحلة وهذا ليس بسبب الظروف الاقتصادية بالبلاد بل أنّه يعكس الاتجاه التربوي في كثير من الدول المتقدمة في هذا المجال، مثل الولايات المتحدة وبريطانيا حيث لوحظ أنّ الطلاب ينشغلون بالتعامل في ألعاب التسلية ولا ينتبهون مع المدرّس أثناء الحصة.

المراجع :

1/ Social and Employment Implications of Microelectronics (Mimographed); United Kingdom 1979•p•78.
2/ Simens, New Scientist, 8 June 1978 p. 650.
3/ "Use of computer in Agriculture in kenya". Food Science department, Stanford University,1983.
4/ "Textile industry in 2000" Inernational world Conference Basle, 1976. "The Impact of Micro Electronics". Ilo, 1982.

٥ - عوض حاج علي ١٩٨٩(الحاسب الآلي وأوليات التنمية في السودان) مجلة الدراسات السودانية العدد ١/٢ مزدوج. المجلة التاسع من ديسمبر١٩٨٩م ص ٥٤- ٥٦.

٦ - عوض حاج علي ١٩٨٥(مسيرة الحاسبات الآلية في السودان) مجلة الدراسات السودانية ٧،١ ص ٨٦ - ١٠٣.

أهداف تدريس علم الأحياء بين الأهمية والتحقيق

د. سعاد جعفر عمر -
موجه فنى / التعليم الثانوى / ولاية الخرطوم (سابقاً)

ABSTRACT

The main findings of this study reveal that both teachers and supervisors of biology in sudan secondary schools are quite aware of the objectives of their subject, and accept this objectives, and agree upon their importance. On the other hand both teachers and supervisers agree that there are certain problems which interfere with the achievement of this objectives, despite the positive attitude of teacthers and superviors toward these objectives. The problems are diverse and varied. They relate to parts of the curriculum other than the stated objectives. Some relate to the physical environment of the school such as laboratories, equipment and audiovisual aids. The rest of the problems relate to the content, teaching methods, supervision, and teacher training together with Sudan School certificate Examination System. This is to say nothing about the students their different attiudes and motivations, the individual differences between them and their big numbers in the classroom which impede the movement of both teachers and students.

ملخص

يهدف هذا البحث الى معرفة مدى وّعى والمام موجهى ومعلمى الأحياء بالمدارس الثانوية السودانية بأهداف تدريس علم الأحياء ومن ثم تحديدهم لأهميتها ودرجة تحقيقها. كذلك يدخل ضمن أهداف البحث الأساسية تحديد المعوقات والسلبيات التى تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة حتى يسهل ايجاد الحلول لها ومعالجتها.

لقد جاءت النتائج الواردة فى هذا البحث نتيجة لتحليل اجابات الموجهين والمعلمين لاستبانتين :

(أ) وتختص بتحديد أهمية الأهداف.

(ب) تختص بدرجة تحقيق تلك الأهداف مع تحديد المعوقات التى يعتقد الموجهون أو المعلمون فى أنها تعترض سبيلهم.

وقد وزعت الاستبانتان على المعلمين والمجهين فى مدارس العاصمة والذين اشتركوا فى تصحيح ورقة الأحياء فى امتحان الشهادة السودانية للعام ١٩٨٤م.

وقد وضح من تحليل الاجابات أن موجهى ومعلمى الأحياء على وعى والمام تامين بالأهداف ومتفقون على أهميتها. كما اتفقوا جميعاً على وجود معوقات وسلبيات تحول دون تحقيق الأهداف بالصورة المرجوة. وقد انحصرت المعوقات فى الجوانب التالية عند الأهداف مثل:

محتوى مقررات الأحياء، المعامل، نقص الوسائل والمعدات ، طرق التدريس المتبعة، طرق التقويم بما فيها امتحان الشهادة السودانية، النشاطات العلمية

المصاحبة، هجرة المعلمين المؤهلين، نظام التنقلات، شح المرتبات، كثرة الأعباء، وعدم كفاية التدريب.

مقـــــدمة

إن علم الأحياء بوصفه أحد فروع مادة العلوم (فيزياء، كيمياء، وأحياء) لا يقل أهمية عن أى واحد منها ، وترجع أهمية علم الأحياء الى أن الإنسان نفسه والذى هو عماد التنمية ومحورها ، لكائن حى وتدخل دراسته ضمن العديد من الدراسات التى يتصدى لها علم الأحياء والتى بدراستها يزداد الإنسان وعياً وإدراكاً بجسمه وبما يحيط به من كائنات حية أخرى تشاركه العيش فى بيئته ويتفاعل معها وتؤثر فى حياته وبمعرفة كل ذلك تزداد قدرة الإنسان على التكيف مع ظروف البيئة وعلى صحتها بحيث لا يضار من سوء استغلالها .

وفى الآونة الأخيرة حدثت العديد من التطورات الهامة فى علم الأحياء وتطبيقاته فى مجالات متعددة كالطب، والزراعة، والانتاج الحيوانى والهندسة الوراثية مما أدى الى المزيد من سيطرة الانسان على نفسه وبيئته كما أدت به الى اكتشاف كثير من الأمراض وفهم أسرار الوراثة وتحسين أساليب الانتاج فى مجال الحيوان والزراعة .

ولعل من أهم الاتجاهات الحديثة فى تطوير تدريس علم الأحياء كما ذكر الدمرداش "١٩٨١" هو عدم أخذ الحقائق وقبولها كمسلمات لا تخضع للنقاش أو النقد ، بل على العكس يجب اخضاع كل حقيقة للنقاش والتجريب حتى تثبت صحتها ومن ثم قبولها والعمل بها . وفى هذا الصدد يشير أندرسون "١٩٦٩" الى حقيقة علم الأحياء كعلم تجريبى ويؤكد على أهمية المعمل فى تدريسه .

ومما لاشك فيه أن لكل علم من العلوم أهدافه التى يرمى الى تحقيقها ولكل منهج يوضع أهدافه التى تمثل نقطة البداية وحجر الأساس فى تخطيطه وفى أسلوب تنظيمه

واختيار محتواه بما يضمن تحقيق تلك الأهداف. وهنا يشير اللقانى "١٩٨١" الى ضرورة تحليل تلك الأهداف تحليلاً دقيقاً حتى يتم التوصل الى الحقائق والمعلومات والفرق بين المفاهيم والتعميمات والمهارات وغير ذلك من أوجه التعلم ، كما يتم اختيار اكثر الطرق والوسائل وأشكال النشاط ملاءمة للمحتوى. كما يتم بعد ذلك اختيار أساليب التقويم بحيث تكون أهداف التقويم مشتقة من أهداف المنهج نفسه وتسير وفق فلسفته. اذاً فالعلاقة تبدو وثيقه بين الأهداف وعناصر المنهج ككل.

ومن المعروف أن للأهداف مستويات متدرجة من حيث تجريدها وعموميتها العامة للتربية التى تقوم عادة على أسس فلسفية وتكون على درجة عالية من التجريد ثم تتدرج الى أهداف المراحل ثم أهداف الصفوف ثم أهداف المواد الدراسية وهى التى أشار دول "١٩٨٢م" الى ضرورة تحديدها وصياغتها بلغة واضحة وفى خطوات محددة بحيث يسهل قياسها وتقويم أثرها. وهذا النوع من الأهداف هو الذى نخصه بالدراسه والاهتمام فى هذا البحث.

لقد أشارت معظم الدراسات والتوصيات التى انتهت اليها المؤتمرات العلمية التى ناقشت قضايا تدريس العلوم الى أهمية أن يكون المعلم نفسه ملماً بأهداف مادته حتى يبذل جهداً مقصوداً فى تدريسه نحو تحقيقها. فالمعلم يعتبر المحرك الأساسى لعملية التعليم وهو الوسيط الأول لنقل العلم وشرحه وتفسيره وتوضيح معانيه. وهو المسؤول عن تزويد طلابه بالمعارف العلمية وعن مساعدتهم لتعلم أساسيات العلم من مبادئ وقوانين ونظريات ومفاهيم أساسية تساعدهم على مواصلة التعلم وعلى الملائمة الايجابية مع البيئة دائمة التغير. كذلك هو المسؤول عن انماء وعيهم وتبصيرهم بحاجات العصر وبرسالة العلم الاجتماعية والانسانية. وفى اعتقاد الباحثة أن فهم المعلم لأهداف مادته ووعيه بأهميتها يضمن رغبته الأكيده للعمل على تحقيقها وترجمة معانيها ومقاصدها الى واقع وسلوك وهذا أمر فى غاية الأهمية. بل يعتبر وعى المعلم بالأهداف والعمل على تحقيقها هو المعيار الحقيقى لنجاح عملية التدريس بل ونجاح العملية التربوية والتعليمية ككل.

وفضلاً عن ذلك يلعب الإشراف والتوجيه الفنى دوراً وظيفياً هاماً فى توجيه المعلم ومساعدته بما يجعله يحقق أقصى نمو لتلاميذه نحو الأهداف المرجوه من تدريس المادة. ولعل مرجع ذلك الى أن الموجه الفنى بحكم تجربته الواسعة وخبرته العميقة فى مجال التعليم يكون أكثر ادراكاً من المعلم بفلسفة الأهداف وبالوسائل والأساليب المُعِينة على تحقيقها . كما أنه ـ أى الموجه ـ همزة الوصل بين مخططى المنهج ومنفذيه وهو العين المتابعة للتأكد من سير العملية التربوية التعليمية وفقاً للأهداف الموضوعية.

إن بلادنا تمر بمرحلة حاسمة من مراحل التنمية الشاملة تحتاج فيها الى بذل كل الجهود واستنفار الطاقات وتسخير الامكانات للاستفادة من أحدث ما وصل اليه العلم بغرض تسخيره لفائدة الانسان السودانى وتنميته والنهوض به. وهذا . أول ما يتطلبه اجراء مراجعة شاملة لمناهج التعليم فى بلادنا تشمل جميع الجوانب بدءا بالأهداف ثم محتوى المقررات ، والانشطة التعليمية ، واساليب التدريس والتقويم ، واعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم حتى تضيق الفجوة بين الفكر النظرى(كما تعبر عنه الكتابات والمحاضرات وتقارير المؤتمرات وتوصياتها)وبين الواقع الفعلى الذى نعيشه.

وايماناً من الباحثة بأهمية مثل هذه المراجعة والحاجة اليها فى تقويم الواقع، وبأهمية الدراسة الميدانية وما تعكسه عن مسار هذا الواقع فقد رأت الباحثة ضرورة ابراز وتحليل وجهة نظر الموجهين والمعلمين بوصفه موضوعاً لهذه الدراسة فى الجوانب الآتية :

أولاً : معرفة الأهداف المرجوه من تدريس علم الأحياء وتحديد أهمية كل هدف من وجهة نظر الموجهيين والمعلمين لمادة الأحياء بالمدارس الثانوية السودانية.

ثانياً : تحديد الى أى مدى يتم تحقيق تلك الأهداف، ومن ثم المقارنة بين أهمية الهدف ودرجة تحقيقه من وجهتى نظر المعلمين والموجهين.

ثالثاً : تحديد المشاكل والمعوقات التى يعتقد الموجهون والمعلمون فى وجودها بوصفها عائقاً يحول دون تحقيق الأهداف بالصورة المرجوه .

ترتكز هذه الدراسة على تحليل اجابات الموجهين والمعلمين الإستبانتين (أ) و (ب) وتشير الباحثة هنا الى أنها قد استعانت بالأستبانتين اللتين كان قد أعدهما صبرى الدمرداش (١٩٨١) وطبقهما لاجراء دراسة مماثلة على عينة من الموجهين فقط بجمهورية مصر العربية . وقد أجرت الباحثة عليهما بعض التعديلات بما يتفق ويتلاءم مع البيئة السودانية، ولقد تم عرض الإستبانتين بعد تعديلهما على عدد من ذوى الاختصاص فى التربية وعلم الأحياء لمعرفة رأيهم وللتأكد من صدق المحتوى وملاءمته . وقد تم تعديل بعض العبارات وصياغتها فى صورتها النهائية.

تختص الاستبانة (أ) بتحديد أهمية الهدف وقد أعد لذلك سلم خماسى كما يلى :

١/ مهم ٢/ مهم الى حد ما ٣/ غير متأكد ٤/ غير مهم الى حد ما ٥/غير مهم.

وقد طلب فى نهايتها من المعلم والموجه تحديد أو ذكر أى هدف يعتقد فى أهميته ولم يرد فى الأستبانة.

وتختص الأستبانة (ب) بتحديد درجة تحقيق كل هدف وقد أعد لذلك سلم خماسى أيضاً كما يلى:

١/ تحقق فعلاً ٢/ تحقق الى حد ما ٣ / غير متأكد ٤/ غير مهم الى حد ما ٥/ لم يتحقق كلياً

وقد ذيلت االاستبانة (ب) بتحديد المعوقات التى تحول دون تحقيق الأهداف بالصورة المرجوه . كما طلب من المعلم والموجه ذكر أى معوق لم تشمله الاستبانة .

تشترك الاستبانتان فيما يلى :

بيانات شخصية وتشمل :

١/ الاسم (اختيارى) ٢/ الجنس ٣/ المؤهل الاكاديمى وتاريخ الحصول عليه ٤/ أى مؤهل تربوى أو اضافى وتاريخ الحصول عليه ٥/ عدد الدورات التدريبية التى اشترك فيها الموجه أو المعلم ٦/ المهام الادارية للمعلم أو الموجه.

أما العبارات التى حوتها الاستبانتان فهى عبارة عن ترجمة نوعية للأهداف العامة الستة لتدريس علم الأحياء وهى كما يلى :

١/ المعلومات ٢/ المهارات ٣/ التفكير العلمى

٤/ الاتجاهات ٥/ الميول ٦/ التقدير

هذا ويتكون عدد العبارات من ثلاث وأربعين عبارة (٤٣) ، بحيث تمثل كل مجموعة من العبارات ترجمة نوعية لأحد الأهداف العامة المذكورة سابقاً. وقد رتبت العبارات بطريقة عشوائية فى كل إستبانة، والجدول رقم (١) يوضح الأهداف العامة الستة لتدريس علم الأحياء وأرقام وعدد العبارات المقابلة لكل هدف فى الاستبانتين.

جدول رقم (١)

الأهداف العامة لتدريس علم الأحياء وأرقام وعدد العبارات المقابلة لها فى كل استبانة

الاهداف	أرقام العبارات المقابلة لها فى كل استبانة	العدد الكلى للعبارات
المعلومات	١، ١٤، ١٦، ٢٢، ٣٠، ٤١	٦

المهارات	٢،٧،١٥،١٧،١٨،٢٣، ٢٩،٣٢،٣٤،٣٦،٤٠، ٤٣	١٢
التفكير	١٢،١٩،٢٠،٢٤،٢٧، ٣١	٦
الاتجاهات	٣،١٠،١٣،٢١،٢٥،٢ ٦،٣٣،٣٧،٣٩،	٩
الميول	٦،١١،٢٨	٣
التقدير	٤،٥،٩،٣٥،٣٨،٤٣	

أ/ عينة المعلمين :

أجاب عن أسئلة الإستبانتين المعلمون والمعلمات الذين اشتركوا فى تصحيح مادة الأحياء لامتحان الشهادة السودانية لعام ١٩٨٤م. كما أجاب أيضاً المعلمون والمعلمات بمدارس العاصمة من الذين لم يشتركوا فى تصحيح الأمتحان لذلك العام بحيث أكمل أفراد العينة من المعلمين الى خمسين معلماً ومعلمة. وقد كان التركيز على مصححى الأحياء فى الشهادة السودانية باعتبارهم يمثلون أقاليم السودان المختلفة، وبالتالى يعكسون ظروفاً وبيئات للعمل مختلفة، كما أن الوصول اليهم أسهل.

من حيث الجنس استجاب لهذا البحث ثلاث عشرة معلمة ويشكلن ٣٦٪ من جملة عينة المعلمين. وتحمل أحدى عشرة منهن بكلاريوس علوم وتربية من كلية التربية جامعة الخرطوم ويشكلن ٨٤،٦٪ من عينة الاناث وبقية المعلمات وهما معلمتان تحملان بكلاريوس علوم فقط من جامعة امدرمان الاسلامية ونسبتهن ١٥،٤٪ من عينة الاناث ولا تحملان مؤهلاً تربوياً.

أما عدد المعلمين الذكور فيبلغ سبعة وثلاثين معلماً يشكلون٧٤٪ من جملة عينة المعلمين. ويحمل معلمان بكلاريوس علوم جامعة الخرطوم ولا يحملان مؤهلاً تربوياً وواحد بكلاريوس علوم زراعية من جامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية ولا يحمل مؤهلاً تربوياً ويشكلون ٨٪ من عينة المعلمين الذكور . أما بقية عينة المعلمين ونسبتهم ٩٢٪ فجميعهم من خريجي كلية التربية جامعة الخرطوم أى أنهم مؤهلون اكاديمياً وتربوياً .

من حيث الدورات التدريبية فقد تلقى ٤٪ من جملة عينة البحث بنوعيها ذكور واناث دورة تدريبية واحدة فقط وجميعهم من الذكور.

أما من حيث الأعباء الادارية فان ٣٠٪ من جملة عينة البحث، ذكور واناث هم رؤساء شعب بمدارسهم و٣٢٪ من جملة العينة مرشدى فصول. و١٤٪ من جملة العينة مشرفون على نشاط جمعيات العلوم بمدارسهم و٤٪ فقط من جملة أفراد العينة وكلهم من الذكور مشرفون على فصول اتحاد المعلمين المسائية وبقية أفراد العينة أى بنسبة ٢٠٪ من جملة العينة لا يؤدون مهام ادارية.

ب/ يبلغ عدد أفراد عينة الموجهين عشرة وجميعهم من الذكور. أربعة منهم (بنسبة ٤٠٪) مؤهلان بحكم المهنه. واثنان منهم (بنسبة ٢٠٪) مديرو مدارس، والبقية وعددهم أربعة (بنسبة ٤٠٪) رؤساء شعب بمدارس كبيرة متعددة النهر. وقد اعتبرت الباحثة كلاً من مدير المدرسة ورئيس الشعبة موجهاً مقيماً.

أما من حيث المؤهلات فجميع أفراد العينة (بنسبة ١٠٠٪) يحملون مؤهلات أكاديمية وتربوية حيث أنهم جميعهم من خريجى كلية التربية أو معهد المعلمين العالى سابقاً. ويحمل اثنان منهم درجة الماجستير فى المناهج وطرق التدريس من المملكة المتحدة ويشكلون ٢٠٪ من أفراد العينة. وواحد من الموجهين اشترك فى مقرر

دراسة أدارة تربوية ومقرر دراسة التوجيه الفنى فى احدى الدورات الصيفية، كما أن جميع أفراد العينة بنسبة ١٠٠٪ قد تلقوا دورتين تدريبيتين أثناء الخدمة.

طريقة جمع المعلومات :

تم توزيع الأستبانة (أ) على جميع أفراد العينة، معلمين وموجهين بواسطة الباحثة وبعض المعلمات المتعاونات بعد شرح التعليمات واعطاء نبذة عن هذه الدراسة. وتركت الأستبانة لدى العينة لمدة اسبوع ثم جمعت، بعد ذلك وزعت الاستبانة (ب) بنفس الطريقة وتركت لنفس المدة ثم جمعت حتى لا تتأثر اجابات أفراد العينة للاستبانة (ب) باجابتهم عن الجزء (أ) والخاص بتحديد أهمية الأهداف .

المعاملة الاحصائية :

لقد جمعت تواترات مهم جداً ومهم الى حد ما لتحدد درجة الأهية ، ثم تواترات غير مهم الى حد ما وغير مهم لتحدد درجة عدم الأهمية واستبعدت اجابات غير متأكد، ثم استعمل المتوسط الحسابى لمجموع عبارات كل هدف، وحول المتوسط الحسابى الى نسبة مئوية ليحدد درجة الأهمية كنسبة مئوية لكل هدف من الأهداف الستة سالفة الذكر. كذلك استخدمت نفس المعاملة الأحصائية لتحديد درجة تحقيق كل هدف كنسبة مئويه بعد أن جمعت تواترات تحقق فعلاً وتحقق الى حد ما لتحدد درجة التحقيق ولم يتحقق كلياً لتحدد درجة عدم التحقيق واستبعدت تواترات لا ادرى.

كذلك عولجت اجابات الموجهين والمعلمين عن المعوقات بطريقة النسبة المئوية لأفراد كل عينة على حده ولكل معوق على حده.

تحليل المعلومات ومناقشتها :

أ/ تحديد أهمية أهداف تدريس علم الأحياء من وجهة نظر الموجهين.

لكى تسهل الملاحظة فقد وضعت النتائج فى شكل جداول حيث يختص كل جدول بعرض نتيجة حسب العنوان.

جدول رقم (٢)

النسبة المئوية والترتيب لاهمية كل هدف
من وجهة نظر الموجهين

الهدف	درجة اهمية(٪)	ترتيبه
المعلومات	٩٧	١
المهارات	٩٧	١
التقدير	٩٧	١
الميول	٩٧	١
الاتجاهات	٩٦	٢
التفكير	٩٣	٣

ينتج من الجدول رقم (٢) أن جميع الأهداف قد حصلت على تقديرات تفوق ال٩٠٪ من حيث درجة أهميتها لدى الموجهين مما يدل على أن الموجهين ينظرون لجميع الأهداف على أنها هامة جداً كما يتضح أيضاً أنهم يرون أن أهداف المعلومات والمهارات والتقدير والميول على درجة عالية من الأهمية حيث حصلت جميعها على ٩٧٪ كتقدير لاهميتها . وقد جاء تقدير الموجهين لأهمية هدف التفكير العلمى أقل من بقية الأهداف بتقدير نسبته ٩٣٪ رغم أن هدف التفكير فى نظر الباحثة لا يقل أهمية عن بقية الأهداف ما دمنا مقتنعين بعدم أخذ الحقائق البيولوجية كمسلمات وعلينا أن نجرب ونلاحظ ونحلل حتى نصل للنتيجة.

ب/ تقديرات الموجهين لتحقيق الأهداف:

جدول رقم (٣)

النسبة المئوية والترتيب لتحقيق كل هدف

من وجهة نظر الموجهين

الهدف	درجة تحقيقه (٪)	ترتيبة
المعلومات	٨٧،٢	١
الاتجاهات	٧٧،٧	٢
التقدير	٧٧،٧	٢
المهارات	٦١،١	٣
الميول	٥٩،٢	٤
التفكير	٥٩،٢	٤

بالرجوع للجدول رقم (٣) يتضح أن الموجهين يرون أن المعلمين يحققون جميع الأهداف بنسبة تعلو الوسط أى تفوق ال ٥٠٪ ولكن نجد أن جميع تقديرات الموجهين وبصورة عامة تعكس واقعاً غير مرضى لتحقيق أهداف قدرت لها درجة أهمية تعلو عن ٩٠٪ لها جميعاً.

ولكى تبدو صورة المقارنة واضحة بين أهمية الهدف ودرجة تحقيقه من وجهة نظر الموجهين نقدم الجدول رقم (٤) لابراز وجه المقارنة.

جدول رقم (٤)

العلاقة بين أهمية الهدف ودرجة تحقيقه

من وجهة نظر الموجهين

الهدف	درجة أهميته(٪)	ترتيبه	درجة تحقيقه (٪)	ترتيبه
المعلومات	٩٧	١	٨٧،٢	١
المهارات	٩٧	١	٦١،١	٣
التقدير	٩٧	١	٧٧،٧	٢
الميول	٩٧	١	٥٩،٢	٤
الاتجاهات	٩٦	٢	٧٧،٧	٢
التفكير	٩٣	٣	٥٩،٢	٤

عند مراجعة الجدول رقم (٤) فأن أول ما يلفت النظر فى العلاقة بين أهمية الهدف ودرجة تحقيقه كما يراها الموجهون هو أن كل هدف قد حصل على تقدير يفوق من حيث الأهمية رصيفه من حيث درجة التحقيق ولم يطابق درجة أهمية أى هدف درجة تحقيقه.

طابق ترتيب هدف المعلومات من حيث الأهمية ترتيبه من حيث درجة التحقق كما أتى ترتيب هدف التفكير العلمى فى ذيل القائمة من حيث الأهمية ودرجة التحقق.

كذلك يلاحظ من الجدول التفاوت الواضح بين تقدير الموجهين لأهمية الأهداف وتقديرهم لدرجة تحققها. فبينما تشير تقديرات الموجهين لأهمية الأهداف وقبولهم لها وتأكيدهم على أهميتها بنسبة تعلو ٩٠٪ يشير تحديدهم لدرجة تحقيقها الى انخفاض واضح وملموس فى رؤيتهم لتحقيقها، أى أنهم يرون أن الأهداف لاتتحقق الا بمقدار ما لها من أهمية ولعل مرد ذلك وجود مشاكل ومعوقات تحول دون تحقيق الأهداف بالصورة المرجوه.

وبالفعل لقد كشف تحليل المعلومات لاستجابات الموجهين عن الجزء الثانى من الاستبانة (ب) عن وجود معوقات وسلبيات لها دور فاعل ومؤثر فى عدم التحقيق الأمثل لتلك الأهداف رغم أهميتها.

ج/ تحديد أهمية علم الأحياء من وجهة نظر المعلمين :

جدول رقم (٥)
النسبة المئوية والترتيب لأهمية كل هدف
من وجهة نظر المعلمين

الهدف	درجة اهميته (٪)	ترتيبه
المعلومات	٩٢	١
المهارات	٨٨	٣
التقدير	٨٤	٤
الميول	٩٠	٢
الاتجاهات	٨٨	٣
التفكير	٨٢	٥

بالرجوع للجدول رقم (٥) يتضح أن جميع الأهداف قد حصلت على تقديرات تتراوح نسبتها بين ٩٢٪ الى ٨٢٪ وهى نسبة تعلو الوسط بكثير مما يدل على أن معلمى الأحياء على وعى بأهداف مادتهم ويجمعون على أهميتها بدليل حصول جميع الأهداف على تقديرات تفوق ال ٨٠٪ من حيث الأهمية. ولكى تتضح الصورة لأهمية الأهداف من جانب الموجهين والمعلمين نستعرض الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)
تحديد أهمية الأهداف وترتيبها من
وجهتى نظر الموجهين والمعلمين

الهدف	درجه اهميته للموجة (٪)	ترتيبه	درجة اهميته للمعلم (٪)	ترتيبه
المعلومات	٩٧	١	٩٢	١
الميول	٩٧	١	٩٠	٢
المهارات	٩٧	١	٨٨	٣
التقدير	٩٧	١	٨٤	٤
الاتجاهات	٩٦	٢	٨٨	٣
التفكير	٩٣	٣	٨٢	٥

يبدو واضحاً من الجدول رقم (٦) أن الموجهين يرون أن جميع الأهداف مهمة جداً حيث نالت جميعها تقديرات من حيث الأهمية للموجه تفوق ال ٩٠٪ وهذه نتيجة مطمئنة بل وتتفق ودور الموجه كنقطة التقاء بين مخططى المنهج ومنفذيه ورؤية الموجهين للأهداف على أنها مهمة جداً واجماعهم على ذلك يضمن جانب سعيهم لتحقيقها من خلال متابعتهم للمعلمين ومساعدته بكل السبل لتحقيق تلك الأهداف المهمة.

كذلك بمراجعة الجدول الملحق نفسه يلاحظ أن هدف المعلومات قد حصل على أعلى تقدير من حيث أهميتة لكل من الموجهين والمعلمين ، وترجع الباحثة ذلك للسببين الآتيين :

(١) يعتقد كل من الموجه والمعلم أن المعلومات تشكل ركناً أساسياً فى تدريس الأحياء بل يعتبرونها أساس المعرفة العلمية .

(٢) ربما تأثر كل من الموجه والمعلم بالأهتمام الزائد للمعلومات فى طرائق التدريس والتقويم المتبعة فى المدارس خاصة فى غياب النشاط المختبرى واهمال المختبر فى تدريس الأحياء .

ليس عيباً أن تحظى المعلومات بكل هذه الأهمية ولكن العيب فى عدم الأهتمام بالقيمة الوظيفية لهذه المعلومات عند تعلم المفاهيم حيث أن المعلومات والحقائق التى لا تكون بينها روابط وعلاقات عادة ما تكون عرضة للنسيان .

ولقد حصل هدف التفكير العلمى على أقل التقديرات عند كل من المعلمين والموجهين رغم أهمية هذا الهدف والتى لاتقل ابداً عن أى هدف آخر وأيضاً ترجع الباحثه ذلك الى التقدير المنخفض لأهمية هدف التفكير من الجانبين بما يأتى:

(١) طريقة التدريس المتبعة فى العلوم فى مدارسنا السودانية والتركيز على طريقة المحاضره وتلقين الحقائق كمسلمات يجعل من التلميذ متلقياً فقط ويعطل لديه جانب التفكير .

(٢) كذلك طريقة الامتحانات وتركيزها على القدره على الحفظ والتذكر يقلل من أهمية الأحياء كعلم تجريبى.

(٣) تركز مقررات الأحياء على سرد الحقائق واعطاء المعلومات جاهزه ولاتشجع الطالب على البحث والوصول الى الحقيقة بنفسه.

د/ تحديد درجة تحقيق أهداف علم الأحياء من وجهة نظر المعلمين :

جدول رقم (٧)

النسبة المئوية والترتيب لتحقيق كل هدف

من وجهة نظر المعلمين

الهدف	درجة تحقيقه (٪)	ترتيبه
المعلومات	٧٧،٧	١
المهارات	٥٠	٤
التقدير	٦٧،٣	٢
الميول	٦٠،٨	٣
الاتجاهات	٦٧،٣	٢
التفكير	٤٥،٦	٥

بفحص الجدول رقم (٧) يلاحظ أن هنالك تفاوتاً واضحاً فى تقديرات المعلمين لدرجة تحقيق الأهداف هذا الى جانب انخفاض مستوى تحقيق الأهداف بصورة عامة حسب تقدير المعلمين لذلك ، فبينما حصل هدف المعلومات على نسبة تحقيق مقدارها ٧٧،٧٪ حصل هدف التفكير على مستوى تحقيق دون الوسط ومقداره ٤٥،٦٪ ولا شك أن تقديرات المعلمين على درجة عالية من الأهمية باعتبار المعلم حجر الأساس والمحرك للعملية التعليمية والذى يرجى منه تحقيق هذه الأهداف . ولعل هذا المستوى المنخفض لتحقيق الأهداف يرجع الى احساس المعلمين بوجود الكثير من المعوقات التى تحول دون تحقيقهم لتلك الأهداف بالصورة المرجوه. وبالفعل لقد كشف تحليل اجابات المعلمين عن المعوقات عن وجود سلبيات ومعوقات متنوعة.

هـ/ العلاقة بين أهمية الأهداف ودرجة تحقيقها من وجهة نظر المعلمين :

جدول رقم (٨)
العلاقة بين أهمية الأهداف ودرجة تحقيقها من وجهة نظر المعلمين

الهدف	درجة اهميته (٪)	ترتيبه	درجة تحقيقه (٪)	ترتيبه
المعلومات	٩٢	١	٧٧،٧	١
المهارات	٨٨	٣	٥٠	٤
التقدير	٨٤	٤	٦٧،٣	٢
الميول	٩٠	٢	٦٠،٨	٣
الاتجاهات	٨٨	٣	٦٧،٣	٢
التفكير	٨٢	٥	٤٥،٦	٥

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع الأهداف قد حصلت على تقديرات تفوق من حيث الأهمية تلك التى حصلت عليها من حيث التحقيق . كذلك يلاحظ انخفاض مستوى تحقيق هدف التفكير العلمى ومطابقة ترتيب أهمية تحقيقه.

لعل الفرق الواضح بين تقديرات المعلمين لأهمية الأهداف ومستوى تحقيقها يؤكد وجود معوقات معينه لها اليد العليا فى اعاقة المعلمين عن تحقيق الأهداف بالرغم من اجماعهم على أهميتها بتقدير يفوق ٨٠٪ .

و/ العلاقة بين تحقيق الأهداف من وجهة نظر الموجهين المعلمين :

جدول رقم (٩)

تحقيق الأهداف وترتيبها من وجهة

نظر الموجهين والمعلمين

الهدف	درجة تحقيقه لدى الموجهين (٪)	ترتيبه	درجة تحقيقه لدى المعلمين (٪)	ترتيبه
المعلومات	٨٧،٢	١	٧٧،٧	١
التقدير	٧٧،٧	٢	٦٧،٣	٢
الاتجاهات	٧٧،٧	٢	٦٧،٣	٢
المهارات	٦١،١	٣	٥٠،٠	٤
الميول	٥٩،٢	٤	٦٠،٨	٣
التفكير	٥٩،٢	٤	٤٥،٦	٥

بالرجوع للجدول رقم (٩) يبدو واضحاً أن الموجهين يرون أن الأهداف تتحقق بدرجات تعلو الوسط لجميع الأهداف كما أن تقديرهم لتحقيق كل الأهداف وفى كل حالة أعلى من تقدير المعلمين لتحقيق الأهداف كما أن هدف التفكير قد حصل على تقدير دون الوسط من قبل المعلمين لتحقيقه . كما نال هدف المهارات تقدير نسبته ٥٠٪ فقط أى فى حدود الوسط من وجهة نظر المعلمين وتعلل الباحثه هذا التباين فى تقديرات الموجهين والمعلمين بما يأتى :

اولاً/ أن الصورة التى تبدو أمام الموجه فى معظم الحالات لا تعطى صورة حقيقيه عن آداء المعلم . حيث يحاول المعلم دائماً أن يبدو مثالياً ويحاول تحسين الصورة امام الموجه فيقوم بتحضير الدرس وتنظيمه وتصحيح كراسات التلاميذ كما ويحاول أن يبدو

لطيفاً ومتجاوباً مع تلاميذه كل ذلك لينال رضا الموجه ويحصل منه على التقدير المناسب ليؤهله للترقي في السلم الوظيفي.

ثانياً/ تعكس آراء المعلمين التى وردت فى الاستبانتين واقع التعليم فى مناطق مختلفه من السودان وفى معظم الأحيان تكون صلة الموجهين بمدارس معينه وهى مدارس المدن أو عواصم المحافظات حيث سهولة المواصلات فى حين أن بمدارس الأقاليم النائيه العديد من المشاكل التى تحول دون تحقيق الأهداف كعدم وجود المختبر أصلاً بالمدرسة خاصة فى المدارس المنشأة حديثاً ،

كذلك يلاحظ حصول هدف المعلومات على أعلى تقدير من كلا الطرفين الموجهين والمعلمين، ويرجع ذلك الى سهولة تحقيق هذا الهدف من خلال التدريس فى الفصل وحتى فى غياب المختبر كما أن طريقة التدريس الغالبة فى آداء المعلمين هى المحاضره والتلقين كما ان طرق التقويم أو الأمتحانات تركز على القدره على الحفظ وعلى جانب المعلومات وتهمل جوانب السلوك الأخرى مما يشجع الجميع معلمين وطلاباً على التركيز على جانب المعلومات .

بالرغم من أهمية هدف المهارات فى تدريس العلوم الا أنه قد حصل على تقدير منخفض عند تحقيقه خاصة من وجهة نظر المعلمين (٥٠٪) بالرغم من ايمانهم بأهميته حيث حصل على تقدير يفوق ال ٨٥٪ من جانب المعلمين وتقدير بنسبة ٩٧٪ من وجهة نظر الموجهين عند تحديد أهميته ، ولعل مرد ذلك القصور فى تحقيق هذا الهدف بالصورة المثلى كنقص الوسائل والمعدات وعدم توافر المختبر فى بعض الحالات حيث يمارس فيه كل النشاط المؤدى لتحقيق هدف المهارات هذا اذا استثنينا مهارة الرسم والتى وردت فى الاستبانه برقم (٧) وهى تنص على الآتى :

(تدريب التلاميذ على المهارة فى الرسم مثل رسم الأشكال الخارجيه والتراكيب الداخليه كالاجهزه وخلافها والأعضاء للكائنات الحيه ورسم المسلسلات الغذائيه ودورة حياة بعض الكائنات الخ...........).

حصلت هذه العباره على نسبة تحقيق بلغت ١٠٠٪ من وجهة نظر المعلمين وهو أعلى تقدير لعبارات هدف المهارات ولا يكون ذلك مستغرباً اذا عرفنا أن كثيراً من أسئلة امتحانات الشهادة يكون المطلوب فيها الاجابه بالرسم المسمى فقط أو الاجابه مع الرسم هذا الى جانب سهولة تحقيق هذا الهدف حتى فى غياب المختبر.

ولقد ذيل هدف التفكير العلمى قائمة التحقيق عند كل من الموجهين والمعلمين. وهدف مثل التفكير العلمى لا يتحقق الاّ من خلال طريقة تدريس يكون الجانب العملى حيث امكانية تطبيق النظريات والتحقق من الفروض وجمع المعلومات وتحليلها وتجريبها واستخلاص النتائج وغير ذلك من أساليب التفكير وفى غياب المختبر وبالتركيز على المحاضره كوسيله لتدريس الاحياء وقبول الحقائق كمسلمات يكون من المستحيل تحقيق هدف التفكير العلمى .

لقد كشف تحليل اجابات الموجهين والمعلمين للجزء الثانى من الاستبانه (ب) عن وجود العديد من المعوقات والسلبيات التىتحول دون تحقيق الأهداف المرجوه. وقد أمكن حصر المعوقات فى الجوانب التاليه:
(١) مقررات الأحياء (٢) مختبرات الأحياء والوسائل التعليميه (٣) طرق التدريس المتبعة فى مدارسنا الثانوية (٤) أساليب التقويم المتبعة وخاصة امتحان الشهادة السودانية (٥) ادارة المدرسة وظروف العمل (٦) النشاط المدرسى العلمى (٧) التوجيه الفنى فى مجال علم الأحياء (٨) تدريب المعلمين (٩) طبيعة التلاميذ وظروفهم (١٠) ظروف المعلم الشخصيه والمهنيه ٠ هذ الى جانب معوقات أخرى ذكرها المعلمون ولم تشملها الاستبانه، كالتنقلات، المواصلات، وهجرة المعلمين.

فى الجزء التالى تستعرض الباحثه آراء الموجهين والمعلمين فيما يختص بالمعوقات التى تحول دون تحقيق الأهداف بالصورة المرجوّه وهى كما يلى :

١/ المعوقات المتعلقه بمقررات الأحياء :

عينة الموجهين	عينة المعلمين	المعوق
٥٠٪	٨٠٪	المقررات طويلة وغير مترابطة
٦٠٪	٨٠٪	بالكتب المدرسية بعض الاخطاء كما ان بعض الرسومات غير واضحة واحياناً غير مكتملة ولا تجذب الطالب
٦٠٪	٧٥٪	المقررات لاتهتم بالمشاكل البيئة المحلية كالتلوث والجفاف والتصحر وغيره
٨٥٪	٨٠٪	تبرزالحقائق جاهزة ولاتترك للطالب فرصة التفكير او البحث.
٧٠٪	٦٥٪	تعريب بعض المصطلحات غير دقيق

٢/ المعوقات المتعلقه بمعامل الأحياء والوسائل :

عينة الموجهين	عينة المعلمين	المعوقـــات
١٠٠ ٪	١٠٠ ٪	هنـــالك نقـص فـى معـــدات المختـبرات وأدواتهـا كمـا ان الكثير من الموجود غير صـالح للاستعمال
٩٠ ٪	٧٠ ٪	عدم وجود مختبرات بكثير مـن المدارس او استغلالها كفصـول لغير العلـوم بحجة سد العجـز فى المبانى أو ازدحام الفصول.
٩٠ ٪	٨٥ ٪	لا يوجد فيهـا مختـبر مؤهـل أو لاتوجد أصلاً.

٣/ المعوقات المتعلقه بطرق التدريس المتبعة :

عينـــــة الموجهين	عينـــــة المعلمين	المعوقات
١٠٠ ٪	٧٥ ٪	التركيز على أسلوب المحـاضرة لنقل اكبرقدر من المعلومات
٩٠ ٪	—	المعلمـون يتهربـون مـن اجـراء التجـارب بحجـة ضيـق الوقـت وتغطية المقرر .

٨٠ ٪	٦٥ ٪	عدم وجود المختبرات أو عدم وجود الادوات وعدم وجود الشرائح والمجسمات وغيرها من الوسائل المساعدة يجبر المعلم على المحاضرة كأقصر طريق لنقل المعلومات.

٤/ المعوقات المتعلقه بأساليب التقويم خاصة امتحان الشهاده السودانيه :

عينة الموجهين	عينة المعلمين	المعوقات
١٠٠ ٪	٨٥ ٪	الامتحانات بما فيها امتحان الشهادة السودانية تركز على قدرة الحفظ والتذكر وتهمل الجوانب الأخرى
٨٥ ٪	٧٥ ٪	امتحان الشهادة يسير على نمط واحد من عام لآخر
١٠٠ ٪	٨٥ ٪	اهمال الجانب العملى فى التقويم والامتحانات دافع للجميع على اهمال المختبر و الجانب العملى فى التدريس.

٥/ المعوقات المتعلقه بادارة المدرسه وظروف العمل :

المعوقـات	عينـــة المعلمين	عينــــة ألموجهين
ادارات المدارس لا تشجع على النشـاطات العلميـة كزيـارة المتحـف والمصـانع والحدائـق النباتية بحجـة الخـروج علـى النظام وضياع وقت الطلاب.	٪ ٦٠	٪ ٨٥
إدارات المـدارس لاتهتـم بـالمختبرات وصيانتهـا ولاتخصـص لهـا ميزانيـات لاجراء التجارب التـى تتطلـب خامـات او عينـات تشـترى كحيوانات التشريح.	٪ ٦٥	٪ ٧٥
بعض المدارس تنقصها المكاتب الخاصة بالشعب مما يؤدى لعدم التنسـيق بيـن المعلميـن كمـا لاتوجـد مكتبـات علميـة بالمدارس.	٪ ٧٠	٪ ٨١

٦/ المعوقات المتعلقه بالنشاط المدرسى :

عينة الموجهين	عينة المعلمين	المعوقات
٩٠ ٪	٨٠ ٪	لاتخصص ميزانيات كافية للنشاط.
٨٥ ٪	٧٥ ٪	لا يلقى الاهتمام الكافى من قبل المعلمين والطلاب وادارة المدرسة.
٧٥ ٪	٦٠ ٪	لايخصص له وقت كافى وفى كثيرمن الاحيان يحول انشغال المعلمين بفصول اتحاد المعلمين دون اقامته.
٧٥ ٪	٦٥ ٪	معظم النشاط يتمثل فى المجلات الحائطية التىتصدرها جمعيات العلوم.

٧/ المعوقات المتعلقه بالتوجيه الفنى :

عينة الموجهين	عينة المعلمين	المعوقات
١٠٠ ٪		عدد الموجهين لا يتناسب مع عدد المدارس.

الأعباء الملقاة على عاتق الموجه كثيره وتجعل من العسير عليه تكرار زيارته للمدارس ومتابعة الأداء بالصورة المرجوة.	—		١٠٠ ٪
مشكلة المواصلات عائق أساسى للموجة.	—		١٠٠ ٪
لاتوجد برامج أو دورات تدريبية للموجهين ترفع من كفاءتهم و تجود اداءهم.	—		٩٠ ٪
التقارير والتوصيات التى يرفعها الموجهين لجهات الاختصاص لايعمل بها.			٨٥ ٪
قلة زيارات الموجهين تجعلها غير مجدية ولا يستفيد منها المعلم فى تحسين اداء.	٨٥ ٪		

٨/ المعوقات المتعلقه باعداد وتدريب المعلمين :

عينة الموجهين	عينة المعلمين	المعوقات
٩٥ ٪	ــــ	المعلمون من غير خريجى كليات التربية ينقصهم الاعداد التربوى المطلوب .
٩٠ ٪	٧٥ ٪	لاتوجد اسس وبرامج منتظمة لتدريب المعلمين.
٨٥ ٪	٧٥ ٪	فرص المعلمين فى الدراسات العليا قليلة جداً بالنسبة لعددهم.
٦٥ ٪	ــــ	لا يوجد تنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية بخصوص اعداد برنامج ودورات قصيرة لتدريب المعلمين وتحسين آدائهم.

٩- المعوقات المتعلقة بطبيعة التلاميذ وظروفهم :

عينة الموجهين	عينة المعلمين	المعوقات

تكدس الفصول بالطلاب يحول دون متابعة المعلمين لهم والتعرف عليهم كأفراد.	١٠٠٪	١٠٠٪
هذه الصفوف المزدحمة بالطلبة تضم طلاباً بينهم تفاوت فى المستويات وبينهم فروق فردية حادة.	١٠٠٪	١٠٠٪
بعض الطلاب يختارون المساقات خطأ حيث لاتكون لديهم المؤهلات المطلوبة خاصة فى الصفوف العلمية.	١٠٠٪	١٠٠٪
الطلاب يعزفون عن الاطلاع وثقافتهم العلمية محدودة.	٦٥٪	٨٥٪
الطلاب يعتمدون كلياً على المعلم يلقنهم الدرس ويقبلون الحقائق دون نقاش.	٧٠٪	٧٥٪
الطلاب يركزون علي الحفظ كأقصر طريق للنجاح فى الامتحانات.	٦٠٪	٧٠٪

الطلاب يتهربون من النشاطات الصيفية والجمعيات ولايبدون اهتماماً بها	٩٠٪	٧٥٪
الطلاب لايساهمون فى سد النقص فى الوسائل كأعداد الرسومات أو عمل المجسمات من الخامات المحلية.	٨٠٪	٨٥٪

١٠ - المعوقات المتعلقة بالمعلم وظروفه المهنية :

المعوقات	عينة المعلمين	عينة الموجهين
المعلم يعيش وضعاً اجتماعياً ومادياً مجحفاً لايليق بمكانته ورسالته السامية.	١٠٠٪	١٠٠٪
الظلم اللاحق بالمعلم يُعد سبباً اساسياً فى عزوف الكثيرين عن مهنة التدريس كما يعد سبباً اساسياً لهجرة المعلمين.	١٠٠٪	١٠٠٪

عمل المعلمين فى فصول اتحاد المعلمين المسائية يرهقهم ويبدد طاقاتهم ويقلل من انتاجهم وينعكس سلبياً على أدائهم اثناء النهار.	٦٥٪	٧٥٪
ان مشاكل التنقلات والمواصلات والسكن كاها تقلل من حماس المعلم لمهنة التدريس.	٨٥٪	٨٠٪
قلة فرص المعلمين في الدراسات العليا أو وجودها في مرحلة متأخرة من العمر تقلل من حماس المعلم لتحسين ادائة وتطويره.	٨٠٪	٩٠٪

معوقات أخرى :

يرى الموجهون أن هجرة المعلمين وبأعداد كبيره وخاصه المؤهلين والذين يتمتعون بخبرة طويلة فى مجال التدريس قد أحدثت خللاً فى تدريس العلوم ٠

كذلك يرى ٧٥٪ من الموجهين أن الأستعانة بمعلمين غير سودانيين تمخضت عنها ظواهر لم تكن موجودة من قبل فى أوساط المعلمين السودانيين كالدروس الخصوصية، هذا الى جانب أن آداء المعلم الأجنبى ينقصه الحماس والدافع الوطنى.

خلاصة البحث ونتائجه الهامه :

١/ كل من الموجهين والمعلمين يتقبلون أهـداف تدريس علـم الأحيـاء بـل ويجمعون على أهميتها كأهداف لمادة تخصصهم .

٢/ تفـوق التقديـرات التـى حصلـت عليهـا الأهـداف مـن حيـث درجــة أهميتهـا لــدى الموجهين تلك التى حصلت عليها من حيث الأهميه لدى المعلمين.

٣/ حصلت جميع الأهداف ومن وجهة نظر الموجهين والمعلمين علـى تقديـرات تعلـو من حيث درجة الأهميه كثيراً عـن تلـك التقديـرات التـى حصلـت عليهـا مـن حيـث درجة تحقيقها.

٤/ حصلت جميع الأهداف على تقديرات أعلى بكثير من قبل الموجهين لتحقيقهـا عـن تلك التى حصلت عليها من قبل المعلمين .

٥/ اتفق الموجهون والمعلمون على وجودمعوقات وسلبيات يعزى اليهما هذا القصور فـى جـانب تحقيـق الأهـداف وقـد تمثلـت تلـك المعوقـات فـى جوانـب أخـرى غــير الأهداف مثل : محتوى المقررات الدراسيه لمادة الأحياء ، المختـبرات والمعدات والوسائل التعليميـه ، طـرق التدريس المتبعـه ، طـرق التقويـم المتبعـه بمـا فيهـا امتحان الشهادة السودانيه ، النشاط العلمـى، أسـاليب الإدارة المدرسـية وظـروف العمل، المعلم من حيث اعداده وتأهيله وتدريبه ونموه المهنى، التوجيه الفنى فى مادة الأحياء، هجرة المعلمين المؤهلين الأكفاء.

التوصيات :

لقد أوضحت نتائج هذا البحث أن هنالك قصوراً واضحاً وملموساً فى تحقيق أهداف مادة الأحياء، على الرغم من وعى وادراك الموجهين والمعلمين بأهداف مادتهم وأهميتها .

كذلك كشف البحث عن وجود سلبيات ومعوقات لها الأثر الكبيرفى تدنى مستوى تحقيق تلك الأهداف. وبناءاً على هذه النتائج وما تمخضت عنه، واسهاماً فى إيجاد الحلول لتلك المشاكل أملاً فى تحقيق نتائج أفضل وفى الإرتقاء بالآداء لارفع المستويات وأكثرها تطوراً وملاءمة لروح العصر ومطالبه المتجدده تتقدم الباحثه بالتوصيات الآتية-:

١/ يجب أن تشمل برامج كليات التربيه دراسة مكثفة للمناهج وذلك لضمان المام المعلم بالأهداف وأهميتها وعلاقتها بالمحتوى وطرق التدريس والتقويم حتى يبذل الجهد المطلوب لتحقيق تلك الأهداف، وحتى يكون للمعلم رأى فى كل ما يتعلق بمهنة التدريس وتطويرها والإرتقاء بها لارفع المستويات، بل ويكون للمعلم دور فى وضع المناهج فرضاً.

٢/ يجب أن يكون هنالك تقويم مستمر وتحديث لمناهج الأحياء بغرض تطويرها وربطها بالبيئه المحليه وما يجد فيها والأخذ با. ـ وصل اليه العلم .

٣/ يجب الاهتمام بالمختبرات وصيانتها وتوفير المعدات والأجهزه والمواد والاستعانه بأحدث التقنيات بغرض سد العجز فى الجانب العملى لتدريس الأحياء والاهتمام باجراءالتجارب ووضع اعتبار لذلك فى التقويم والامتحانات .

٤/ يجب الاهتمام بالنشاط المدرسى بوصفه جزءاً هاماً وأساسياً من أجزاء المنهج.

٥/ يجب الاهتمام بالتدريب المستمر للمعلمين لضمان المامهم بالجديد فى علم الأحياء وفى التقنيات المساعدة فى عملية التدريس وأن تكون هنالك هيئه مسؤولة عن هذا الأمر، وأن ترصد له ، الامكانيات الماديه والبشرية وأن توضع لها برامج متطورة وتكون لها أهداف واضحة.

٦/ يجب زيادة عدد الموجهين والاهتمام بأمر تأهيلهم وتدريبهم وتسهيل مهمتهم بتوفير المواصلات لهم.

٧/ يجب وضع ضوابط صارمه لعدد الطلاب فى الفصل.

٨/ الاهتمام بالتعليم الفنى والحرفى وتطويره وجعله موازياً للتعليم الاكاديمى بحيث يصبح مجالاً يجذب اليه الطلاب ويخفف بذلك الضغط على المدارس الاكاديمية.

٩/ يجب العمل وبكل السبل لتحسين وضع المعلم مادياً واجتماعياً بحيث يحفظ لمهنة التدريس مكانتها فى المجتمع.

المراجع العربية :

(١) ابراهيم عبد اللطيف فؤاد، ١٩٧٢م المناهج ، أسسـها، وتنظيماتها، وتقويم أثرها، القاهره، مكتبة مصر ، الطبعة الثالثة •

(٢) أبوبكر الجيلى. ١٩٨١م، التوجيه الفنى فى اطار الحكم الاقليمى، مؤتمر وزارة التربيه الأقليمى •

(٣) الدمرداش، صبرى ابراهيم،١٩٨١م، آراء الموجهين فى الأهداف المرجوه من تدريس البيولوجيا فى المرحله الثانويه، القاهره، مكتبة الانجلو المصريه •

(٤) اللقانى، أحمد حسين. ١٩٨١م، المناهج بين النظريه والتطبيق، الطبعه الأولى القاهره، دار عالم الكتب •

(٥) فورة، حسين سليمان، ١٩٧٦م، الأصول التربويه فى بناء المناهج، القاهرة.

(٦) مؤتمر المناهج، بخت الرضا، ١٩٧٣، اهداف تدريس العلوم بالمرحله الثانويه، قسم التوثيق التربوى، وزارة التربيه والتوجيه.

المراجع الانجليزية :

7\ Anderson, Mans, O. 1969, Readings in Science Education for the Secondary School, New York: Mc Millen Co.

8\ Bloom, B. S., 1959, Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational goals, Haud book I. Cognitive Domain, New York: David Mookay,

9\ Davis, Lvor, K., 1976, Objectives in Curriculum Desigh, London: Mc Graw Hill Book Co.,

10\ Lucio, and Mc Neil, 1969, Supervision: Asynthesis of thought and Action, 2nd Education. New York: Mc Graw-Hill Co.

11\ Doll, Ronald, C., 1982, 'Curriculum Improvement: Decision Makins and process; fifth edition NI. S. A. Allan and Bacon.

النباتات الطبية والعطرية

انور عوض سلامة

محاضر بقسم علم الاحياء - كلية التربية - جامعة الخرطوم

Abstract

The use of plants as a source of curing diseases is getting wide importance throughout the world. Since ancient times Greek Scientists as well as ancient Egyptains, Persians and Arabs paved the path for medical plants use through their extensive trials and work; the literature which they left was of utmost importance to many recent researchers.

In this paper a historic review about some important workers in this field and their achievement; names of some plants along with the dieseases which may be cured by them are surveyed. Emphasis is made on the most important Sudanese medicinal plants and their chemical ingredients.

منذ قديم الزمان عرف الانسان ببديهته وفطرته والممارسة ان هناك بعض النباتات لها القدرة على التخفيف من آلام بعض الامراض وشفاؤها. فقد سجل الفراعنة في بردياتهم بعض الاعشاب والنباتات التي استخدموها في علاج بعض الامراض مثل الخروع او الحناء والصبار والكتان والصفصاف والحلفا.

وقد بدأت دراسة النباتات الطبية قبل الميلاد بواسطة ثيوفراست الطبيب والفيلسوف وعالم النبات الذي كان يطلق عليه اسم أبي النباتات" لأعماله ودراساته عن النباتات كما لقب أيضا بـ (أبي الاقرباذين) لمجهوداته القيمة للتعريف بخواص الاعشاب الطبية وترك كتابا عن النباتات وصف فيه جميع الاشجار والشجيرات والاعشاب والحشائش

ودراسة مورفولوجيتها وخواصها وصفاتها الصيدلية لعلاج شتى الامراض المعروفة حينذاك وكان من بينها العقاقير المهدئة والمخدرة.

ومن العرب الذين برزوا في هذا المجال ابوبكر الرازي المولود بطهران سنة ٨٥٤ م والذي برع في الطب والصيدلة والكيمياء وهو ينسب اليه فضل اول من حصل على الكحول بتقطير مواد نشوية او سكرية بعد تخمرها. وقد وصف الرازي بعض النباتات الطبية في كتابه (من لا يحضره الطبيب) (اذا كان في استطاعتك ان تعالج بالغذاء فابتعد عن الادوية).

وهنالك ايضا الفيلسوف الشاعر والعالم الطبيب والفلكي والمهندس والموسيقي ابن سيناء والذي ولد عام ٣٨٠ هجرية بتركستان والذي كان مبرزا حتى عين وزيرا ويضم كتابه الشهير (القانون) اشتاتا من المعارف الدينية والسياسية والطبيعية والموسيقى والطب والكيمياء والعقاقير. وقد ذكر الكثير من النباتات الطبية التي استعملها اليونان والعرب والفرس والهند والصين وقد ذكر ايضا وصفات للتجميل.

ويعد ابن بيطار من اكبر علماء النبات العرب، ومن اجل جمع النباتات والاعشاب قام برحلات الى اليونان ومصر والمغرب والشام، ومن ثم قام بدراسة النباتات الطبية والاعشاب وقارن بين دراساته الخاصة وتجاربه عليها وما كتبه من سبقوه. وقد عينه الملك الصالح الايوبي رئيسا للعشابين في مصر وأشهر كتبه الجامع لمفردات الادوية والاغذية".

ولعل كل باحث للنباتات الطبية قد سمع عن (تذكرة بن داؤود) الكتاب الشهير لدي العطارين ويعد من المراجع لعلم الصيدلة ويشمل عقاقير وأعشاب، وقد بذل مؤلفه داؤود بن عمر الانطاكي جهدا كبيرا في تأليفه بعد رحلات الى الشام واستقر بالقاهرة. وقد وصف داؤود خواص بعض النباتات العلاجية كالحناء وبين صفاته من علاج قروح الرأس واصلاح وصبغ الشعر وتحليل الاورام ووجع المفاصل، كما وصف بعض النباتات السامة كأنواع السكران وصفاته كمخدر ومنوم ومن ثم عرج على الرمان وخواصه في قتل الديدان اذا شرب مطبوخا والشمار. وحتى ابي الطب أبقراط لم يسلم من وصف بعض النباتات المفيدة كالثوم والحلبة والصبار.

وعندما فتح العرب الاندلس في اوائل القرن الثامن بعد الميلاد اصبحت اسبانيا اثرا في حضارة العلوم والفنون والطب والصيدلة والنبات وقد ارسل الملك عبد الرحمن الثالث للعلماء في قرطبة فأصبحت موطنا للكثير منهم واحضروا العديد من النباتات والاعشاب الطبية من الشرق والغرب وزرعوها في غرف زجاجية في ظروف مماثلة للبيئة التي كانت تعيش فيها وكان هذا سبقا علميا وهو يماثل استعمال العربات والبيوت الزجاجية في عصرنا الحاضر، بل انهم بحثوا ايضا في تحسين سلالاتها، وبحثوا خواصها الطبية، وترك لنا علماؤهم من امثال ابن وافد وابي القاسم وابن بحصال وغيرهم مؤلفات ثمينة في علوم النبات والصيدلة.

ويعتبر الفراعنة من الاوائل الذين تركوا لنا آثارا على استعمالهم للنباتات الطبية للعلاج واستعملوا ماء الشعير والثوم والبصل والاعشاب وتدل الآثار ان بناة الاهرام كانوا يتناولون البصل لزيادة الطاقة ومقاومة الجهد المبذول، ولعل (بردية ايبرس) التي كتبت عام ١٥٥٢ قبل الميلاد من الآثار التي تدل على استعمال النباتات الطبية لدي الفراعنة وفيها ذكر لاستعمال زيت الحلبة لازالة تجعدات الوجه، والحناء لصبغ راحة القدم واليد وزيت الخروع ووضعها على الرأس لعلاج الصداع، واستعمال الثوم والبصل والرمان والزعفران والكمون والينسون والشمار والقرفة وجذور العرقسوس، وقد وجد الاخير في مقبرة توت عنخ آمون، كما وصفت البردية استعمال بذور السنامكة كشراب ضد الامساك كما ان هنالك وصفا لاستعمال التين والجميز وحبوب القمح و الشعير والذرة الرفيعة والصبار لامراض الجلد.

وفي أوربا في العصور الوسطى قاموا بترجمة مؤلفات ابن سينا والرازي وغيرهم وكانت الاديرة مكانا لاجراء التجارب وزراعة النباتات الطبية وتفرغ بعض الكهنة والرهبان لتلك المهمة.

وكان لاكتشاف الكسندر فلمنج للبنسلين واستخلاصه من فطر البنسليوم <u>**Penicillium**</u> وهو من النباتات الاولية في عام ١٩٢٩ فضل كبير على التفات الكثير من علماء الصيدلة والطب للنباتات لاستخراج الادوية منها واعتبرت النباتات كنزا ثمينا.

ان الكثير من دول العالم بدأت تعود الآن للاعشاب بعد ان أثبتت فعاليتها وللآثار الجانبية الضارة الكثير من الادوية الكيماوية، وأصبح استخدام الاعشاب في المعامل الطبية شيئا مألوفا الآن، بل ان هنالك علما يدرس في كليات الصيدلة هو Pharmacognacy وهو خاص بدراسة المواد الكيماوية المعالجة الموجودة بالنباتات. واذا اخذنا نباتا شائع الاستعمال كالبصل Allium cepa نجده يحتوي على مادة الكولونين الشبيهة بالانسولين في عملية حرق المواد السكرية في الجسم واستهلاكها ولذا فان البصل مفيد لمرضى البول السكري. وعصير البصل يحتوي على مادة الالسين Allicin وهي مضاد حيوي قوي المفعول لقتل الميكروبات بأنواعها كما يحتوي البصل على املاح تقوي الاعصاب وتعالج الارق. وفي البصل مواد اخرى تقي الشرايين من التصلب وتراكم المواد الكلسية في سن الشيخوخة مما يؤدي الى تحسن الدورة الدموية.

ومن النباتات الشائعة ايضا نبات الحلبة الذي يساعد على ادرار اللبن للمرضعات كما هو مفيد لمرضى البول السكري. وقديما كتب عن فائدة بذور الخلة لمرضى الكلى وقد أثبت العلم صحة ذلك وهنالك دواء يباع الآن بالصيدليات هو (خلين) Khellein مصنع من بذور نبات الخلة ويتعاطاه مرضى الكلى وتسكين آلامها وطرد حصوات الكلى.

وهذه الايام يقوم السودان بتصدير كميات كبيرة من اوراق وثمار نبات السنامكة Cassia Senna والكركدي Hibiscus Sabdariffa الى اوربا وتعد السنامكة من اكثر النباتات الطبية شهرة وكنا نجد الى وقت قريب اغلب المنازل السودانية تحتفظ بكميات منها لاستعمالها عند الحاجة وقد استعملت السنامكة لمعالجة الامساك عند اغلب الأسر وثبت بالدليل العلمي "القاطع الآن ان ثمار واوراق السنامكة تحتوي على سنوسيد أ Senoside A وسنوسيد ب Senoside B بل وضعت اقراص طبية باسم (Sene Kot) لمعالجة الامساك.

ويستعمل مسحوق الكركدي المستخلص من سبلات أزهاره في ادوية السعال ونزلات البرد، وكذلك يستفاد من الصبغة الطبيعية للكركدي وهي مادة الانثوسيانين ذات اللون الاحمر القرمزي في تلوين الاطعمة والمشروبات المحفوظة وذلك بعد ان ثبت ان

الاصباغ الكيماوية التي كانت تستعمل لها آثارا جانبية ضارة بصحة الانسان بل ان بعض الدراسات العلمية تحذر من انها قد تسبب داء السرطان بكثرة استعمالها.

واذا اخذنا ثمار أشجار السنط (القرض) Acacia nilotica المحتوية على مادة التانين القابضة Tannin والتي تستعمل في عملية دبغ وصناعة الجلود، فلقد دلت بعض الابحاث على وجود مادة به قاتلة للفطريات ويستخدم نبات الحرجل Solenostema Argel من الفصيلة العشارية في علاج الكحة وضد المغص والاسهال كما انه مخفض للحرارة حيث يحتوي النبات على العديد من المواد الفعالة منها الفلانونيدات Flavinoids والسابونيات Saponins والاستروات Asters والتانينات Tannins بالاضافة الى وجود آثار من القلويدات Alkaloid مثال اوراق هذا النبات المجففة يحتفظ بها في الكثير من المنازل.

وقد وجد نبات العرديب Tamarindus Indica أو ثماره على الاخص الكثير من الاهتمام مؤخرا وهنالك ابحاث تجرى للتحقيق من صحة ما يقال عن فائدتها لعلاج مرض الملاريا او تخفيف حدتها والوقاية منها، ولكن مهما كانت نتيجة هذه الابحاث فلا شك ان الثمرة غنية بحامض الطرطريك Tartaric Acid وسترات البوتاس وسكريات وهو شراب منعش مرطب ولا بأس به في حالات الامساك الخفيف.

وثمار نبات الحنظل Citrullus Colocynthis التي تنمو عشوائيا عند الوديان ومجاري المياه تحتوي على قلويدات Alkaloids والمادة الشديدة المرارة Cucurbitacin المبيدة لبعض الآفات، ويستعمل الحنظل - تحديد الجزء الذي يستعمل في النبات الثمرة والبذور فقط - لمعالجة بعض امراض الشعر والرأس.

وتستخلص المواد الفعالة من النباتات الطبية الراقية وتصنف هذه حسب :

أ - فائدتها العلاجية والمادة الفعالة المتواجدة من مسهل او مقيئ .

ب - الجزء من النبات المستخلصة منه المادة الفعالة سواء كان الجذر او الساق او الاوراق او الازهار او الثمار او القلف (اللحاء) او اجزاء ارضية متحورة مثل الكورمات والابصال والدرنات والرايزومات.

وليست النباتات الراقية هي التي تستخلص منها المواد العلاجية الفعالة **بل هنالك** ايضا النباتات الدنيا والمستعملة طبيا منها تضم الطحالب والفطريات **والاشنات** والسراخس. فالبنسلين كما ذكرنا يستخلص من فطر البنسليوم، ومن الاشنات استخلص المضاد الحيوي حامض الاسينتيك الذي يساعد على التحام الجروح وعدم تقيحها كما ان بعض انواع الاشنات تفرز المضاد الحيوي بينان الذي يعتبر وسيلة من وسائل التعقيم. وبعض الاشنات تستعمل في صناعة الروائج والبودرات. ومن جذور احد السراخس (فيليكسيان) يستخلص قلويد قاتل للديدان الشريطية المتطفلة على الانسان اما النباتات العطرية فتحتوي على زيوت طيارة Volatile Oils وتستعمل غالبا في تقطير وتجهيز العطور منها واستعمالها في ادوات التجميل وصناعة الصابون ومعجون الاسنان. فنبات النعناع Mentha sp يحتوي على المنثول والسينول Menthol and Cineol ويستعمل كمعطر للمشروبات وخصوصا الشاي وازالة الشعور بالغثيان وفتح الشهية، كما يستعمل لرائحته المميزة في الحلوى ومعجون الاسنان، هذه المواد تتواجد بالاوراق ومن ازهار الورد واللافندر يمكن تقطير الروائح العطرية. ومن اشجار البان او اشجار الكافور Eucalyptus Microtheca الاوراق بالتحديد المحتوية على غدد زيتية تحوي السينول والتانين ويستخلص منه زيت ودهان الكافور المستعملان في امراض الرطوبة ويضاف احيانا لمعجون الاسنان. كما تحتوي نباتات العائلة الخيمية Umbelliferae مثل الشمار واليانسون والكمون والكراوية على زيوت طيارة ومواد عطرية وتحتوي ثمار الحبهان Elettania Cardamom على مادة عطرة ذات نكهة جميلة مما حدا بالسودانيين لاستعماله في القهوة والشاي.

وهكذا نجد ان الجهد المبذول منذ اقدم العصور والاجتهادات التي قامت لتقصي النباتات الطبية والعطرية قد اثمرت مؤخرا وان استعمال لحاء شجرة السنكونا Cinchona spp. بواسطة القبائل البدائية في حوض الامازون منذ قرون لعلاج الملاريا قد اثبتت العلم الحديث صحته باستخلاص مادة الكينين من لحاء تلك الشجرة ومن ثم تصنيعها كيميائيا في اقراص.

ان المجال لا يزال مفتوحا امام الباحثين في السودان مثلا لحصر النباتات الطبيـة اولا وتصنيعها ثم استخلاص المواد الفعالة منها كيميائيا وقد قامت المنظمة العربية للتنمية الزراعية ومقرها الخرطوم بحشد عدد من علماء النبات والصيدلة العرب وكانت ثمرة جهدهم كتاب دليل النباتات الطبية والعطرية في الوطن العربي والذي سوف يتبعه كتاب ثان عن المواد الفعالة بها.

كما ان الملاحظات الدقيقة تؤدي دائما الى اكتشافات مثيرة، فلقد راقب احد علماء الصيدلة السودانيين صراعا بين عقرب وضفدع، كانت العقرب تلدغ الضفدع فيهرع الاخير الى نبات يلعق منه ثم يعود لمواصلة القتال، عند تحليل اوراق ذلك النبات ويسمى ام جلاجل Aristolochia أو (عرق العقرب) وجدت بها مادة مضادة لسم العقرب، مما اثبت جدوى استعماله كترياق للسعة العقرب عند اهل الريف منذ قديم الزمان.

ان مجال النباتات الطبية والعطرية خصب وفسيح وواسع وسأحاول في ورقة قادمة باذن الله الكتابة عن تلك النباتات بالتفصيل وخواصها والمواد الفعالة بها وكيفية استعمالها للعلاج..

المراجع العربية

١- الفقى، جورج وهبه،١٩٦٦، الصيدلية: علم وفن وانسانية ص ١٢٨، اصدار دار المعارف بمصر.

٢- قرنى، . محمد على،١٩٩٠ : صحتك في الطبيعة والاعشاب، ص ١٨٠، المركز العربي الحديث للنشر والتوزيع.

٣- سلامة، انور عوض،١٩٧١ : النباتات الطبية والعطرية في السودان، بحث قدم للاشتراك في مسابقة السلمابي الذي ينظمه مركز الدراسات الآسيوية والافريقية بجامعة الخرطوم، ص ٣٥.

٤- مجاهد، احمد وآخرون،١٩٨٦ علم النبات العام، ص ١١١٧، مكتبة الانجلو المصرية.

٥- محمود، . سامي،١٩٨٧، الصحة والعلاج في الطبيعة والاعشاب، ص ١٣٠، المركز العربي الحديث للنشر والتوزيع بمصر.

المراجع الانجليزية

1- Broun, A,F. and R.E. Massey (1928). Flora of the Sudan. 502 pp London.

2- Crowfoot, Grace M (1928). Flowering Plants of the Northern and Central Sudan. 160 pp. Loominster pns:

3- Elamin, Hamza M. (1990). Trees and Shrubs of the Sudan 950 pp. Ithaca prs, London.

4- Elkamali, H.H. (1992). Botanical and chemical Studies on Solenostemma argel (Del) Hagne Grown in Khartoum. M S C Thesis presented to Biolog Dept. , Faculty of Education, University eo Khartoum.

5- Wagner, H et al (1991). Plant Drug Analysis. 450 pp. Springar Verlag Berlin Heidelbarg.

Problem of History Learning in the Secondary stage in Jordan

Dr. Ibrahim Al Qaoud
Department of Education
Yarmouk University

1- The purpose of the study is to investigate the different problems facing the Jordanian secondary school student in the learning of the history subject, and to investigate the effect of achievement and study level in confinement of these problems. Further the study tried to answer the following questions:

2- - What are the estimation of the secondary students in Jordan to the problems they face in learning the history subject?

3- - Is there significant differences among the secondary student irrespective of heir levels (low, middle, high)?

4- - Is there a significant difference among the secondary student in estimation of the problems they face in learning the history subject irrespective of their study level (11th and 12th class)? The author proposed a questionnaire with 41 problems included in five main categories (Text book, Teacher, Teaching methods, Examinations and School environment).

5- The Sample is been divided on the base of their results in history into three levels:

6- The high grade level student share 33%.

7- The middle level students share between 34-66%.

8- The low grade level students less than 33%.

9- The questionnaire was administered and statistical analysis was carried out using (ANOVA) and Newman keuls TEST.

10- The result of this study can be summarized as follows:

11- The most serious problem related to learning history is Text book, and the school environment.

12- There were significant differences between means of students scores related to their a chivement.

13- There were sijnificant differences between means of students scores in the 11th and 12th grade (study level).

14- The researcher recommend that the ministry of education should emphasis on the development of history curriculum and texst book in the secondary level.

مشكلات تعلم التاريخ لدي طلبة المرحلة الثانوية في الاردن

د. ابراهيم القاعود
كلية التربية والفنون / قسم المناهج والتدريس
جامعة اليرموك

هدفت هذه الدراسة الى التعرف الى اهم المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية في تعلم مادة التاريخ في الاردن كما هدفت ايضا الى تقصي اثر المستوى التحصيلي والمستوى التعليمي في تحديد المشكلات وهي بذلك تحاول الاجابة عن الاسئلة التالية

١- ما تقديرات طلبة المرحلة الثانوية للمشكلات التي تواجههم في تعلم مادة التاريخ في الاردن؟

٢- هل تختلف تقديرات طلبة المرحلة الثانوية للمشكلات التي تواجههم في تعلم مادة التاريخ باختلاف

٣- مستوى تحصيلهم (متدن. متوسط. عال)؟

٤- هل تختلف تقديرات طلبة المرحلة الثانوية للمشكلات التي تواجههم في تعلم مادة التاريخ باختلاف

مستواهم التعليمي (الاول الثانوي، الثاني الثانوي)؟

استخدم الباحث استبانة تكونت من (٤١) مشكلة جاءت في خمسة مجالات هي الكتاب المدرسي، المعلم

واعداده ، طرق التدريس، الاختبارات المدرسية، والبيئة المدرسية وقد تم تقسيم افراد العينة حسب مستوى تحصيلهم في مادة التاريخ الى ثلاث مستويات:

١- مستوى التحصيل المرتفع ويشكلون اعلى من ٣٣٪ من علامات الشعبة.

٢- مستوى التحصيل المتوسط وتقع علاماتهم من ٣٤٪ الى ٦٦٪ من علامات الشعبة.

٣- مستوى التحصيل المتدني ادنى من ٣٣٪ من علامات الشعبة.

وبعد تطبيق الاداة واجراء تحليل التباين الثنائي (ANOVA٠) واستخدام اختبار (نيومان كولز) دلت النتائج على ما يلي:

١- ان اكثر مشكلات تعلم التاريخ الحاحا هي المشكلات التي تتعلق في مجال الكتاب المدرسي اولا

٢- والبيئة المدرسية ثانيا.

٣- وجود فرق ذي دلالة احصائية في متوسط تقديرات الطلبة للمشكلات يعزى الى اختلاف المستوى التحصيلي.

٤- وجود فرق ذي دلالة احصائية في متوسط تقديرات الطلبة للمشكلات يعزى الى اختلاف المستوى التعليمي.

وقد اوصى الباحث وزارة التربية بضرورة الاهتمام بتطوير مناهج التاريخ وكتبها في المرحلة الثانوية طريقة تراعي الفروق الفردية عند الطلبة.

المقدمة:

تعد الدراسات الاجتماعية من بين ميادين المعرفة التى تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة عن طريق الاسلوب العلمى، الا أنها فى الأردن تقف عاجزة عن تحقيق أهدافها المرجوة على الرغم من حركة التطوير التى شملت ذلك المبحث، وقد يكون سبب ذلك وجود العديد من المشكلات، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات الى أن تدريس الدراسات الآجتماعية فى مراحل التعليم المختللفة فى الأردن يعانى من مشكلات يتعلق بعضها بالكتاب المدرسى، وبعضها بالمعلم فى حين يتعللق بعضها الآخر بالبيئة المدرسية (الروسان، ١٩٨٦، القضاة، ١٩٨٦، الزغبى، ١٩٩٠).

وبما أن التاريخ احد ميادين الدراسات الاجتماعية فانه ايضا يعاني من مشكلات تحول دون تعلمه وتعليمه بالطريقة التي تحقق نتاجات التعلم ووصول الطلبة الى درجة التعلم الاتقاني. فقد اشارت بعض الدراسات الى ان اسباب فشل الطلاب في مبحث التاريخ يعزى في بعض منه الى تركيز الكتاب على الحقائق الجافة وحجمه الكبير وتقيد المعلم بمعلومات الكتاب الحرفية والى نظرة المجتمع المتدنية للمبحث (العجلوني، ١٩٨٦).

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في تدريس التاريخ بوصفه عضو مناهج ومشرفا على المبحث المذكور فترة طويلة من الزمن، نفور الطلبة من هذه المادة وتدني تحصيلهم، وابتعاد معلميهم عن تدويسه بالطريقة المناسبة، واعتمادهم على اسلوب السرد الممل وعدم مراعاة الفروق الفردية. ويعزز ذلك نتائج بعض الدراسات عندما اشارت الى ان الطلبة يستهترون بمادة التاريخ ويتغيبون عن حصصه، وان المعلمين يستخفون بهذه المادة ويدرسونها بطريقة وصفية نظرية (العجلوني)، ١٩٨٦.ان هذه الدراسة محاولة جادة لتقصي مشكلات تعلم التاريخ من وجهة نظر الطلبة من ذوي

التحصيل المختلف (متدن، متوسط، مرتفع) والذين هم اكثر احساسا بما يعترضهم من مشكلات وما يحول دون تعلمهم الواعي والهادف لهذه المادة.

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات السابقة التي بحثت في مشكلات تعلم التاريخ بخاصة، والدراسات الاجتماعية بعامة، وقد تناولت مجالات عدة منها: المنهاج والكتاب المدرسي والمعلم وتدريبه.

فقد اجرى خلف (١٩٨٨) دراسة هدفت الى تعرف الصعوبات التي تواجه تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام في مصر، في ضوء آراء كل من التلاميذ والمعلمين. وتكونت اداة الدراسة من استبانتين، وبعد تطبيقهما وتحليلهما، دلت النتائج على ان اهم صعوبات تدريس التاريخ عند التلاميذ هي: كثرة التواريخ والاسماء، وصعوبة المادة الدراسية، وقلة الوسائل التعليمية، واعتماد المعلم على طريقة الالقاء وتركيز التقويم على عملية حفظ الارقام.

وفي دراسة مشابهة ، اجراها مبارك (١٩٨٧) في مصر، دلت نتائجها على ان اهم مشكلات تدريس التاريخ كانت: عدم تضمين اهداف التاريخ للقيم، وعدم مراعاتها لحاجات الطلاب اضافة الى ندرة احتواء الكتب نصوصا ووثائق تاريخية، وقلة الرحلات والاعتماد على اسلوب التلقين في التدريس.

وكشفت بعض الدراسات عن اهم مشكلات تدريس التاريخ، ولخصتها بالاهتمام بالشخصيات على حساب الاهتمام بدراسة الامم والاحداث التاريخية، مع عدم دقة المعلومات وحداثتها. (Mogassibi, Ali, Milad, (Siler, ١٩٨٥

وفي مجال تقويم مناهج التاريخ وتطورها في مراحل تعليمية مختلفة، اجريت عدة دراسات اظهرت ان اهم المشكلات التي تعترض تدريس التاريخ تكمن في:

- عدم اهتمام المنهج بالمفاهيم، والتعميمات، ومهارات الطريقة التاريخية.

- عدم ترابط الموضوعات، ومناسبتها للاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ.

- عدم مناسبة الاهداف لحاجات الطلاب وميولهم اضافة الى عدم وعيهم لأهداف تدريس التاريخ. (الصباغ ١٩٨١، عبد الرحمن ١٩٧٨، حموي ١٩٨٣، ابراهيم ١٩٨١).

وفي مجال تشخيص مشكلات مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها قام بابا (Baba, ١٩٨٣بدراسة طبقت على عينة مؤلفة من (٨٣٤) طالبا كشفت هذه الدراسة عن بعض المشكلات منها: صعوبة المادة وعدم ملاءمتها للوقت، وأوصت بضرورة تعديل المنهاج وتطويره ليتناسب مع مستوى الطلاب.

وتتشابه الدراسة التي اجراها بادلي (Biddle, ١٩٧٤) في الولايات المتحدة الامريكية مع دراسة بابا. حيث كشفت الدراستان، عن عدم مناسبة مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمستوى الطلاب او مسايرة تطورات العصر. كما تتشابه الدراسة التى عملها هارنيد(Harned, ١٩٨١)مع دراسة كل من بادلى وبابا، عندما حددت مشكلات الدراسات الاجتماعية بصعوبة المادة، وضعف الانقرائية، اضافة الى عدم مناسبتها لمستوى الطلاب وميولهم.

أما كورلسكى وبولاد (Kourlisky and Bollard, ١٩٨٤) فقد اجريا دراسة في الولايات المتحدة الامريكية هدفت الى تشخيص مشكلات برنامج الدراسات الاجتماعية. واختيرت العينة من الطلبة من ذوي التحصيل المتدني والمتوسط والعالي، وقد اظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة بين الطلبة من ذوي التحصيل المختلف كما اظهرت ان الخبرات تدعم التحصيل الاكاديمي في كلّ المواضيع الدراسية، وان للدراسات الاجتماعية دورا مهما في عملية صنع القرار.

وفي الاردن اجريت عدة دراسات تقصت مشكلات الدراسات الاجتماعية في جميع مراحل التعليم وكشفت النتائج ما يلي:

- عدم مناسبة الكتب والمنهاج لحاجات الطلاب وميولهم.
- تركيز الاسئلة على مستوى التذكر والحفظ.
- عدم مناسبة عدد الحصص لحجم المادة الدراسية.
- عدم مسايرة المادة الدراسية للتطورات العلمية الحديثة.
- قلة الوسائل التعليمية وعدم تنوعها.

- صعوبة المادة الدراسية وعدم وجود فهرس بالمفاهيم والمصطلحات في الكتاب المدرسي.

- استخدام اسلوب الالقاء والابتعاد عن الاساليب الحديثة المثيرة للتفكير.

(ابو حلو ١٩٨٦، الخوالدة ١٩٨٦، الروسان ١٩٨٦، القضاة ١٩٨٦، سعادة ١٩٨٦، عبيدات ١٩٨٩).

أما ويبل وايفانز (Weible and Evans, ١٩٨٤)فقد قاما بدراسة، بقصد استقصاء آراء الطلبة في مادة الدراسات الاجتماعية. وكشفت الآراء عن وجود عدد من الصعوبات هي: صعوبة المادة الدراسية، وعرضها بطريقة مملة، مع عدم وضوح المفاهيم عند الطلاب.

وأجريت دراسة كشفت عن الصعوبات التي تواجه الطلبة العاديين والمتخلفين عقليا، وذلك عندما تقصت اسباب نجاح الطلبة وفشلهم واختيرت عينة مكونة من (١٦٠) طالبا، قسموا الى مستويين هما: (ذكاء عادي، متخلفين عقليا). وأشارت النتائج الى ان صعوبة المادة الدراسية تلعب دورا في اسباب نجاح الطلاب وفشلهم على اختلاف مستوى ذكائهم.(Samuel, ١٩٨١)

أما دراسة المور وبولمان، (Elmore and Bolman, ١٩٧٨) فقد اهتمت بتقييم المعلم، من حيث قدرته على تشجيع الطلاب على المشاركة والاهتمام بالمادة الدراسية، ومعاملتهم معاملة جيدة وقدرته على حل المشكلات التي تواجههم في ميدان العمل.

وتتشابه دراسة موفت (Moffet, ١٩٨٣) مع دراسة المور وبولمان، عندما اشارت الى ضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام طرق التدريس المتنوعة، عن طريق اعطائهم مساقات اضافية. لكنها اظهرت نقصا في برامج تدريب المعلمين، والتعامل مع المشكلات البيئية.

وتتشابه الدراسات السابقة مع دراسة الباحث في ان كلا منها بحث في مشكلات تدريس التاريخ او الدراسات الاجتماعية، الا ان الدراسة الحالية تميزت بعدد من المزايا اهمها:

١ - تعدد الاولى من نوعها في الاردن - حسب علم الباحث - اذ انها بحثت في مشكلات تعلم التاريخ بالذات، تلك المادة المملة المنفرة للمعلمين والطلاب على حد سواء.

٢ - اهتمت بالكشف عن المستوى التحصيلي والمستوى التعليمي للطلبة، وأثر ذلك في تحديد المشكلات التي قامت حولها الدراسة.

مشكلة الدراسه وأسئلتها:-

تهدف هذه الدراسه الى التعرف على اهم المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانويه فى أثناء تعلمهم مادة التاريخ فى الأردن، وتهدف أيضا الى تقصى أثر المستوى التحصيلى والمستوى التعليمى، فى تحديد تلك المشكلات وهي بذلك تحاول الاجابه عن الاسئله التاليه:

١ - ما تقديرات طلبة المرحلة الثانويه للمشكلات التي تواجههم فى تعلم مادة التاريخ فى الاردن ؟

٢ - هل تختلف تقديرات طلبة المرحله الثانويه للمشكلات باختلاف مستوى تحصيلهم فى مادة التاريخ) عالٍ - متوسط - متدنٍ) ؟.

٣ - هل تختلف تقديرات طلبة المرحله الثانويه للمشكلات التي تواجههم في تعلم مادة التاريخ بإختلاف مستواهم التعليمى الصف : (الأول الثانوى , الثانى الثانوى)؟.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسه من خلال النقاط التاليه:

١ - ربما يفيد الطلبه من هذه الدراسه، إذ تسهل عليهم تعلم التاريخ فتجعلهم يقبلون على تعلمه بدافعيه وبحماس شديدين.

٢ -ربما يفيد من هذه الدراسه العاملون على تخطيط مناهج التاريخ وتطويره في وزارة التربيه والتعليم الأردنيه، بحيث يحرصون على تنظيم مادة الكتاب بطريقة أفقيه وبشكل يراعى الفروق الفرديه ويعمل علي تلبية حاجات المتعلمين

إختلاف مستوياتهم كما يمكن لهم أن يعيدوا النظر فيى عرض المـاده التعليميـه بطريقه رأسيه بحيث يضعون لكل صف مايناسبه من مادة وأنشطه تعليميه.

٣ - ربما يفيد من هذه الدراسـه المعنيـون بتدريـب المعلميـن وتـأهيلهم فـى وزارة التعليم الأردنيه بحيث يعلمون علـى تطوير برامجهـم التدريبيـه بطريقـة معاصرة تأخذ بعين الإعتبار التوجهات الحديثه في تاهيل المعلمين وتدريبهم.

التعريفات الاجرائية:

١ إشتملت هذه الدراسة على عدد من التعريفات والمفاهيم وهى:

٢ المشكله : هـى الصعوبـات التـي تواجـه الطلبـه فـى أثنـاء تعلمهـم مـادة التـاريخ، وتحـول دون وصولهـم الـى الاهـداف المرجـوة وبلوغهـا. وهــى ماتضمنتـه أداة الدراسة (٤١مشكلة)

٣ طلبة التحصيل المتدنى: هم الطلبة الذين تـقع علاماتهم فـي مبحـث التـاريخ فـي الفصل الأول من العام الدراسى ١٩٩٢م فى الـفئـه الدنيا اى أقل من ٣٣٪ مـن مجموع العلامات فى الشعبه.

٤ طلبة التحصيل المتوسط: هم الطلبة الذين تـقع علاماتهم بين ٣٤٪ - ٦٦٪ مـن علامـات الشـعبه فـي مبحـث التـاريخ فـي الفصـل الاول مـن العـام الدراسـى ١٩٩٢/٩١.

٥ طلبة التحصيل المرتـفع: هم الطلبه الذين تـقع علاماتهم في مبحـث التـاريخ فـي الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٩١/ ١٩٩٢ فـي الـفئه العليـا أى أعلـى من ٣٣٪ من مجموع علامات الشعبه.

محددات الدراسة وإفتراضاتها:

إشتملت الدراسه علي المحددات التالية:-

- اقتصرت هذه الدراسه علي المرحله الثانويـه فـي الأردن وذلـك بسـبب بـروز التـاريخ فيها

كمبحث مسـتـقل.

- إقتصرت هذه الدراسه علي عينه مختاره عشوائياً من طلبة المرحلة الثانوية فى المدارس التابعه لمديريات التربيه والتعليم في محافظة إربد.

بناءً على ذلك يصبح تعميم الدراسه فى هذه الحالة غير دقيق لذا يمكن وضع الافتراضات التاليه:

- تعدّ آداة الدراسة صادقة فى تقدير إستجابات الطلبة للمشكلات
- تعدّ علامات الطلبة فى مادة التاريخ فى الفصل الاول من العام الدراسي ٩١/ ١٩٩٢ صادقة فى تحديد مستواهم التحصيلي.
- يعدّ الطلبة قادرون على تحديد المشكلات ودرجة حدّتها.

الطريقة والاجراءات:-

مجتمع الدراسه وعينتها-:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يتعلمون مادة التاريخ فى المرحلة الثانوية فى الأردن وتتكون العينه من (٥٤٨ طالباً وطالبة) يشكلون (١٦) شعبة دراسية ثمان منها للذكور وثمانية للاناث ومن أجل أن تكون العينه ممثله فقد تم إختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من كل مديرية من مديريات التربية والتعليم فى محافظة إربد والبالغ عددها ست مديريات وبشكل يراعى حجم الطلبه فى كل مديرية.

أداة الدراسة:

إشتملت الدراسة على أداة قدمت للطلبة، تكونت من (٤١) مشكله جاءت فى خمسة مجالات هى: الكتاب المدرسى، المعلم وإعداده، طرق التدريس، الإختبارات المدرسية، والبيئة المدرسية. (انظر الملحق رقم ١) وقد تمّ إتباع الخطوات التالية فى بناء الأداة:

- وضع الإستبانه في صورتها الأوليه فى ضوء مراجعة واعية للدراسات والأدب السابق، بحيث تضمنت عدداً من المجالات والمشكلات التى يُعتقد انها تواجه الطلبة فى أثناء تعلمهم مادة التاريخ.

- توزيع الإستبالة على عينة إستطلاعية مكونة من (٣٠٠طالباً) و (٥٠ معلماً) لمبحث التاريخ وعدد من المجالات والمشكلات التي يعتقد أنها تواجه الطلبة في أثناء تعلمهم مادة التاريخ.

- عرضت الإستبانه بعد تعديلها على لجنة من ذوى الخبرة والتخصص تألفت من ثلاثة من اساتذة المناهج والدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنيه وعدد من مشرفى مبحث التاريخ ومدرسيه وطلب اليهم التصويب والتعديل للحصول على درجة عالية من الصدق.

- طبقت الاستبانه فى صورتها النهائيه على (٤٠طالبا) من غير عينة الدراسه ورصدت استجاباتهم ثم أعيد تطبيق الاستبانه بعد اسبوعين واستخرج الثبات بحسب معامل أرتباط بيرسون، الاختبار واعادته (TEST RE-TEST) فوجد أنه ٨٥و٠) واعتبر ذلك مناسبا لأغراض الدراسه.

إجراءات الدراسه:-

اتبع الباحث الاجراءات التاليه في دراسته:

- اعداد أداة الدراسه التي تضمنت عددا من المشكلات والوقوف على درجة من الصدق والثبات لها.

- اختيار عينه من طلبة المرحله الثانويه الذين يتعلمون التاريخ (بطريقة عشوائيه).

- وفى طريقة تقسيم (غير متحيزة) لمستوى التحصيل (على إعتبار أن إمتحان التاريخ للفصل الدراسى الأول لم يكن موحدا وأن كل معلم لشعبة أو أكثر فى مدرسة ما كان يضع امتحلنه الخاص به)، فقد تم تقسيم كل شعبه من الشعب التى تضمنتها الدراسه تبعاً لعلامة كل طالب فى مبحث التاريخ للفصل الدراسي الاول الى ثلاثة أقسام كما يلى:

- أعلي من ٣٣٪ من علامات الشعبه تمثل مستوي " التحصيل المرتفع."

-العلامات من ٣٤٪ الي ٦٦% من علامات الشعبه تمثل مستوى "التحصيل المتوسط"

أدنى من ٣٣٪ من علامات الشعبه تمثل مستوى " التحصيل المتدني"

وقد جرى التحصيل المرتفع فى عينة الدراسه (١٨٦) طالباً، ومستوى التحصيل المتوسط (١٨٨) طالباً، ومستوى التحصيل المتدنى (١٧٤) طالباً.

-تطبيق أداة الدراسه والاشراف على ذلك من قبل الباحث نفسه للرّد على الاستفسارات وإ بداء التوضيحات.

- تفريغ البيانات وإجراء التحليلات المناسبه والوصول إلى النتائج.

تصميم الدراسه:

بحثت الدراسه أثر متغيرين مستقلين هما التحصيل وله ثلاثة مستويات (مرتفع – متوسط - متدن)، والصف وله مستويان (الاول الثانوى – الثانى الثانوى) على المتغير التابع، وهومشكلات تعلم التاريخ . لذا يعدّ التصميم المستخدم هو التصميم العاملي (٣×٢).

المعالجة الاحصائيه

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسه، تّم استخراج المتوسطات الحسابيه لتقديرات الطلبة على كل مشكلة، ورتبت حسب درجة أهميتها وللإجابه عن السؤالين الثاني والثالث ، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (ANOVA) لاختبار أثر المتغيرين؛ (المستوى التحصيلى والمستوى التعليمى)، كما تم استخدام اختبار نيومان كولز (NEWMAN KEULS)، للكشف عن الفروقات الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابيه لمستويات متغيرات الدراسه.

نتائج الدراسه ومناقشتها:-

للإجابه عن السؤال الأول من أسئله الدراسه، والمتعلق بالتعرف إلى تقديرات طلبة المرحله الثانويه للمشكلات التى تواجههم فى أثناء تعلمهم مادة التاريخ، حسبت المتوسطات لتقديرات الطلبه، على كل فقره من الفقرات ويشير الجدول (١) إلى مشكلات تعلّم التاريخ عند طلبة المرحلة الثانوية مرتبة حسب شدّتها.

جدول رقم (١)

مشكلات تعلّم التاريخ مرّتبة حسب شدتها

رقم المشكلة حسب ورودها في الاداة	المشكلــــــــــــــة	المتوسط الحسابي
٩	صعوبـــة المـــادة وكـــثرة المصطلحـــات والحقـــائق والمفاهيم فيها .	٢،٩٠
٣	عـدم ملاءمـــة مـــادة التـــاريخ لحاجات الطلاب وميولهم	٢،٩٠
١١	عـــدم حداثـــة المعلومـــات ومجاراتها لتطورات العصر	٢،٨٩
١٢	عدم وجود فهرس بالمصطلحات والمفاهيم المهمة فى الكتاب	٢،٨٨
٧	قلة اهتمام كتاب التاريخ بـابراز كفـــاح الشـــعوب العربيـــة والاسلامية في سبيل التحرر من الاستعمار	٢،٨٨
١٠	قلة إهتمام كتاب التاريخ بدراسة التاريخ المحلى	٢،٨٧
٢٣	قلة إهتمام المعلم بتوجيه الطلبة نحـو زيـارة المنـاطق الاثريـة المحلية كاسلوب تدريس.	٢،٨٦
١	تحتـاج مـادة التـاريخ الـي وقـت لفهمها	٢،٨٦

٨	.لا يربط الكتاب بين الماضي والحاضر ومنه يتنبأ بالمستقبل	٢،٨٥
٢	عدم تنمية كتب التاريخ لاصول الحضارة العربية الاسلامية كالاعتزاز بما قدمه المسلمون في مجال الحضارة.	٢،٨٠
٥	قلة وسائل التعليم المستخدمة في كتب التاريخ .	٢،٧٥
٣٨	إزدحام الغرف الصفية بالطلبة مما يعيق التدريس.	٢،٧٤
٤٠	لاتشجع الإدارة المدرسية الطلبة للقيام بالزيارات والرحلات التاريخية الهادفة .	٢،٧٣
٣٦	عدم وجود غرفة خاصة للنشاطات ذات الصلة بالتاريخ في المدرسة مجهزة بالأدوات اللازمة .	
٤١	تحول الاجراءات الادارية دون شراء الادوات والاجهزة اللازمة لتعليم التاريخ .	٢،٦٠
٣٢	عدم تنوع الاسئلة (موضوعية، مقالية)	٢،٥٠
٢٧	قلة اتباع المعلم اسلوب التمثيليات التاريخية كطريقة تدريس	٢،٤٥

٢٩	تركيز معظم الاسئلة التي يقدمها المعلم على الحفظ وتذكر المعلومات والارقام	٢،٤٠
٣٥	عدم استعمال الامتحانات كوسيلة لتعميق فهم المادة التعليمية وتطبيقها	٢،٤٠
٢٦	قلة اتباع المعلم الأسلوب القصصي الشيق لتوضيح الاحداث التاريخية	٢،٤٠
٢٤	عدم حرص المعلم على استخدام المراجع و المصادر الأصلية كطريقة تدريس .	٢،٣٥
٣٧	عدد الحصص المقررة لتدريس التاريخ لاتناسب حجم المادة الدراسية.	٢،٣٠
٣٠	عدم ملاءمة توزيع الامتحانات لمبحث التاريخ .	٢،٢٠
٢٨	صعوبة الاسئله التي يقدمها معلم التاريخ	٢،١٠
١٣	عدم استخدام المعلم أسلوب التشجيع وصور التعزيز	٢،٠٠
٢٥	تركيز المعلم على استخدام طريقة الشرح في تدريس التاريخ	٢،٠٠

٦	عدم تضمين الكتب نصوصاً ووثائق تاريخية	١،٩٠
٣١	عدم شمول الاسئلة لمحتويات المادة الدراسية	١،٨٨
٣٣	اسلوب المعلّم فى وضع العلامات غير مرضِ	١،٧٠
٣٩	عدم وجود مكتبة تتضمن كتب ووثائق ومصورات تاريخية	١،٦٠
٣٤	لايتيح المعلم الفرص للمشاركة فى تحديد أوقات الامتحانات فى نطاق لوائح وأنظمة وزارة التربية والتعليم	١،٥٢
٢٢	قلة إتاحة الفرص للطالب لاخذ الملاحظات وتنظيم الافكار	١،٥٠
٢٠	قلة تركيز المعلم علي ربط الاحداث التاريخية الحالية مع الماضي للتنبؤ بالمستقبل .	١،٤٩
٤	تركيز كتاب التاريخ علي مدح الاشخاص دون الاهتما م بتاريخ الامم والشعوب الاخرى .	١،٤٨
١٦	قلة وجود مدرسين متخصصين يقومون بتدريس التاريخ .	١،٤٠
٢١ •	إعتماد المعلم علي الطلبة في شرح المواقف التاريخية.ہ	١،٤٠

١٩	قلة مطابقة أفعال المعلم لأقواله .	١،٤٠
١٤	عدم تمكن المعلم من المادة الدراسية.	١،٣٥
١٨	عدم احترام المعلم لطلابه والاخذ برأيهم .	١،٣٠
١٥	ضعف اسلوب المعلم في توصيل المادة .	١،٢٥
١٧	ضعف شخصية المعلم في ادارة الصف.	١،٢٥

يظهر من الجدول رقم (١) ان المشكلات رتبت ترتيبا تنازلياً حسب شدتها، المشكلة التي نالت أعلى المتوسطات اعتبرت مشكلة كبيرة وحادة ويظهر ايضا ان معظم افراد العينة كانوا قد اجمعوا على ان اكبر مشكلة واكثرها حدة هي صعوبة المادة وكثرة المصطلحات والحقائق ، حيث نالت متوسطاً حسابيا مقداره (٩و٢) من (٣) يليها عدم ملاءمة مادة التاريخ لحاجات الطلاب وميولهم (٩٠و٢) مع عدم حداثة المعلومات ومجاراتها لتطورات العصر (٩٨و٢) وعدم وجود فهرس بالمصطلحات والمفاهيم (٨٨و٢) ، اضافة لقلة اهتمام كتب التاريخ بابراز كفاح الشعوب العربية والاسلامية (٨٨و٢) او لدراسة التاريخ المحلي (٨٦و٢) وحاجة المادة لوقت كاف لفهما (٨و٢).

يبدو مما سبق ان المشكلة المتعلقة بصعوبة المادة وكثرة مصطلحاتها ، تصدرت قائمة المشكلات، وهذا يتوافق مع دراسة خلف (١٩٨٨) ودراسة بابا (Baba١٩٨٣) وقد يعزى ذلك الى ان المسؤلين عن اعداد الكتاب المدرسى فى الاردن مازالوا يهتمون بعملية حشو الكتاب المدرسي بالمعلومات والمصطلحات بغض النظر عن مناسبتها لمستوي الطالب او ملاءمتها لحاجاته وميوله .

ان المتفحص للجدول رقم (١) يجد ان المشكلات الكبيرة والحادة تتركز في مجال الكتاب المدرسى و تتوافق هذه مع عدد من الدراسات منها دراسة الصباغ (١٩٨١) وهارنيد (harned١٩٨١) وابوحلو (١٩٨٦) والروسان (١٩٨٦) والقضاة (١٩٨٦) فقد يفسر ذلك بان الكتب التاريخية فى الاردن قد تم تأليفها منذ خمسة عشر عاما ، ولم يطرأ عليها اي تغير او تطوير جوهري ، مما جعلها صعبة المعلومات ، لا تناسب حاجات الطلاب ولاتساير التطورات الحديثة .

كما يظهر من الجدول ان المشكلات الكبيرة شملت مجال البيئة المدرسية ، وربما يكون سبب ذلك ، أن معظم الابنية المدرسية في الاردن مستأجرة ، مما يمنع وجود غرف واسعة، وقد تكون قلة الامكانيات المادية عائقا في وجود الادوات و الاجهزة المناسبة في تعلم التاريخ .

إن المتفحص للجدول ، يجد ان المشكلات المتعلقة بطرق التدريس والامتحانات المدرسية لم تنل متوسطاً حسابيا عاليا، مما يدل علي انها ليست مشكلات حادة الا انها مشكلات قائمة، وقد تعد مشكلات متوسطة فى حدتها ، وهذا يتوافق مع دراسة خلف (١٩٨٨)عندما أبرزت مشكلة اعتماد المعلم علي طريقة الإلقاء ، وتركيز التقويم على حفظ الارقام . كما تتوافق مع دراسة مبارك (١٩٨٧) التي كشفت عن مشكلة عدم إحتواء الكتب نصوصاً ووثائق تاريخية ، وقلة إستخدام الرحلات . وأيضا مع دراسة (موجاسبي وسلر) (Mogassbi milad ١٩٨٠, siler ١٩٨٥) مع دراسة المور وبولمان (Elmore١٩٨٨ and Bolman, ١٩٨٨) عندما ركزنا علي ضرورة معامله الطلاب معاملة حسنة.

وعلى الرغم من ان المشكلات المتعلقة بطرق التدريس ، لم تكن من أكبر المشكلات إلا أنها مشكلات موجودة عند الطلبة ، لعل ذلك عائد الى عدم تركيز برامج التدريب التى تعقدها الوزارة علي اساليب التدريس الحديثة ، أو تقديم هذه الاساليب بطريقة نظرية لاتتجسد بالتطبيق ، علي الرغم من التطور الحالى الذى اصاب العملية التربوية في الاردن .

والمتمعن فى الجدول نفسه يمكن ان يستخلص أن الطلبة كانوا قد اجمعوا علي ان اقل المشكلات حدة هي : ضعف شخصية المعلم في ادارة الصف (٥٢و١) وضعف اسلوبه في توصيل المادة (٥٢و١) مع عدم احترامه لطلابه والاخذ برأيهم (٣٠و١) ، وعدم تمكنه من المادة الدراسية (٣٥و١) ، وقلة مطابقة أفعاله لاقواله (٤٠و١) ، وإعتماده على الطلبه في شرح المواقف التاريخية (٤٠و١) مع قلة وجود مدرسين متخصصين ، يقومون بتدريس التاريخ (٤٠و١) .

ويظهر من ذلك ان هذه المشكلات ، والتي لم تنل متوسطاً حسابياً عالياً ، كانت أقل المشكلات حدة عند الطلبه ، وقد تركزت في مجال اعداد المعلم وتأهيله . ويتوافق هذا مع دراسة المور وبولمان(Elmore and Bolman, ١٩٨٨) . ودراسة موفت (Mofft , ١٩٨٣)

يبدو ان تلك المشكلات لم يكن على درجة كبيرة من الأهمية عند الطلبة ، اذ أنها نالت درجة صغيرة في حدتها ، وقد يكون سبب ذلك ان الطريقة التى تعين بها وزارة التربية والتعليم المعلمين قد جرى عليها نوع من التطور والتحسين إذ اخذت بعين الأعتبار الإهتمام بشخصية المعلم ونفسيته اضافة الى مؤهله العلمي .

وللإجابة عن السؤالين الثانى والثالث من اسئلة الدراسة ، المتعلقين بمعرفة أثر المستوى التحصيلى للطالب والمستوى التعليمى له في تحديد حجم المشكلات ، إستخدام تحليل التباين الثنائى (ANOVA) أنظر الجدول رقم (٣) ومن أجل ذلك حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الخمس الموزعة علي المتغيرين السابقين ، كما يوضح الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلاقات الطلبة في المجموعات الخمس وإعدادهم موزعة حسب المتغيرين على مقياس تحديد المشكلات

المتغير	المستوى	عدد الافراد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التحصيل	مرتفع	١٨٦	٨٩،٧٢	١٢،٥٦
	متوسط	١٨٨	٨٣،١٧	١٢،٥٧
	متدن	١٧٤	٨٤،٢٣	١٣،٤٢
الصف	أول ثانوى	٣٠٩	٨٠،٤٩	١٣،٣١
	ثان ثانوى	٣٣٩	٨٤،٨٠	١٢،٠٨

يلاحظ من الجدول رقم (٢) وجود تفاوت بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعات الخمس الموزعة بحسب متغيرى الدراسة . حيث كان اكبر متوسط حسابي حسب متغير الصف ، هو (٨٠و٨٤) لمجموعة طلاب الصف الثانى الثانوى، واقل متوسط هو (٧٩،٨٢) لطلبة التحصيل المرتفع . اما الانحرافات المعيارية فاكبرها حسب متغير الصف هو (١٣،٣١)، اكبرها حسب متغير التحصيل هو (١٣،٤٢) في حين يعد (١٢،٥٦) أقل الانحرافات المعيارية للطلبة بحسب متغير تحصيلهم .

ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة علي مقياس تحديد المشكلات .

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائى لعلامات الطلبة على مقياس تحديد المشكلات

الاحصائى مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	مقدار الاحصائى (ف)
مستوى التحصيل	١٩٤٥،١٥٨	٢	٩٧٢،٥٧٩	٦،٠٥٠ *
مستوى التعليم	٢٥٢٤،١٥٨	١	٢٥٢٤،٦٩٣	١٥،٧٠٤ *
الخطأ	٨٧٤٥٧،٨١٠	٥٤٤	١٦٠،٧٦٨	—
المجموع	٩١٩١١،٨٠١	٥٤٧	١٦٨،٠٢٩	—

* ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة OC = ٠،٠٥

تدل قيمة الاحصائى (ف) المتعلقة بمستوى التحصيل ، الى وجود أثر ذى دلالة احصائية لاستجابات الطلاب على أداة تحديد المشكلات . حيث يظهر فروقا بين مستويات التحصيل الثلاثة ، وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم إستخدام اختبار نيومان كولز (NEWMAN KEULS) ويوضح الجدول التالى مصدر الفروق ودلالاتها الاحصائية .

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية

المتوسط الحسابى	مرتفع	متوسط	متدنى
مستوى التحصيل	س١	س٢	س٢
مرتفع س١ ٧٩،٨٢	_	٣،٣٥	٤،٤١
متوسط س٢ ٨٣،١٧	_	_	١،٠٦
متدنى س٢ ٨٤،٢٣	_	_	_

* ذات دلاله احصائية عند مستوي الدلالة = ٠٥و

يظهر جدول المقارنات البعدية رقم (٤) مايلي :-

١-يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسط تقديرات طلبة التحصيل المرتفع ، وطلبة التحصيل المتوسط للمشكلات ، وهذا الفرق لصالح طلبة التحصيل المرتفع (٨٢و٧٩) وهذا يعني ان طلبة التحصيل المتوسط اعتبروا المشكلات كبيرة بدرجة اكبر مما هو عليه عند طلبة التحصيل المرتفع

٢-يوجد فرق ذو دلاله احصائيه في متوسط تقديرات طلبة التحصيل المرتفع وطلبة التحصيل المتدني للمشكلات . وهذا الفرق لصالح طلبة التحصيل المتدني . حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٢٣و٨٤) . في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة التحصيل المرتفع (٨٢و٧٩) هذا يعني ان طلبة التحصيل المتدني اعتبروا المشكلات كبيرة بصورة اكبر مما هو عليه عند طلبة التحصيل المرتفع .

يبدو مما سبق أن طلبة التحصيل المتدني ، وطلبة التحصيل المتوسط اعتبروا المشكلات مشكلات كبيرة بصورة اكبر مما هو عند طلبة التحصيل المرتفع . وقد يعود ذلك الى مستوى التحصيل نفسه، والذي يلعب دورا مهما في نظرة المتعلم الي الامور والقدرة علي حل المشكلات ، فطلبة التحصيل المتدنى والمتوسط قدرتهم في مجال الاستيعاب والتطبيق وحل المشكلات اقل مما هو عليه عند طلبة التحصيل المرتفع ، الذين يمتلكون المعلومات والقادرون علي التغلب علي المشكلات وحلها . وهذا جعلهم لايعانون من المشكلات ، بنفس الدرجة التي يعاني منها طلبة التحصيل المتدني والمتوسط .

وتشير قيمة الاحصائي (ف) المتعلقة بأثر المستوى التعليمى (الاول ثانوى ، الثاني ثانوى) الي وجود فرق ذى دلالة احصائية في متوسط تقديرات الطلبة للمشكلات، وهذا الفرق ذو دلالة عند طلبة الصف الثاني الثانوي حيث المتوسط الحسابي (٨٠و٨٤) وهذا اكبرمما هو عليه عند طلبة الصف الاول الثانوي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٨٩و٨٠) . ويمكن تفسير ذلك ، بأن طلبة الصف الاول الثانوي ، كانوا على درجة من الوعي اكثر من طلبة الصف الاول الثانوي مما جعلهم يدركون مشكلاتهم

ويحسون بها بصورة اكثر وضوحا او قد يفسر ذلك طبيعة كتاب الصف الثاني الثانوي وصعوبة المعلومات فيه .

التوصيات .

في ضوء نتائج الدراسة ، فان الباحث يقدم التوصيات التالية :-

بما ان الدراسة كشفت علي ان أكثر مشكلات تعلم التاريخ في المرحلة الثانوية إلحاحاً ، هي : مشكلات تتعلق بالكتاب المدرسى ، والبيئة المدرسية ، فان الباحث يقدم لوزارة التربية والتعليم التوصيات التالية :

١- – ضرورة الاهتمام بتطوير مناهج التاريخ ، وكتبها في المرحلة الثانوية ، بطريقة تبتعد عن حفظ المعلومات وتلقينها ، وتهتم بمراعاة حاجات الطلاب وميولهم .

٢- – ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية والعمل على إيجاد غرف صفية واسعة مجهزة بالادوات اللازمة لتعلم التاريخ .

٣- – بما ان الدراسة اظهرت ، ان طلبة التحصيل المتدني والمتوسط يعانون من المشكلات بصورة اكبر من طلبة التحصيل المرتفع فان الباحث يوصي المعلم بالعمل علي مراعاة الفروق الفردية عند تعليم طلبته وعند تقويمهم ، وتقديم مزيد من المساعدة لهم كما يوصي مديرية المناهج ، بتخطيط كتب تراعي الفروق الفردية عن طريق تنوع الانشطة ، وتنوع وسائل التقويم بشكل يلبي حاجات المتعلمين.

٤- – بما ان الدراسة كشفت عن ان طلبة الصف الثاني الثانوى يعانون من مشكلات اكبر من طلبة الصف الاول الثانوى ، فان الباحث يوصى مديرية المناهج اعطاء مزيد من الإهتمام عند تحسين كتاب الصف الثانى الثانوى وتطويره ، اضافة الي تطوير نظام امتحان الثانوية العامة في مادة التاريخ تطويراً يهتم بالجانب التطبيقى

المراجع

أ - المراجع العربية:

١- ابراهيم، خيرى .(١٩٨٧) تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة ، تونس ، المجلد السادس ، العدد الاول ، مارس ،ص٢

٢- - ابوحلو، يعقوب .(١٩٨٦) (دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية في المدارس الحكومية في الاردن ابحاث اليرموك ، مجلد٢ ، عدد ١.

٣- -حموى ، محمد (١٩٧٣) " تقويم مناهج التاريخ للمرحلة الثانويه في سوريا " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر.

٤- خلف، يحيى (١٩٨٨) " الصعوبات التي تواجه تدريس التاريخ في مراحل التعليم فى ضوء آراء كل من التلاميذ والمعلمين مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، العدد الثالث يناير ، ص ٦٣-٨٣

٥- الخوالدة، محمد. (١٩٨٦) دراسة تحليلية لمحتوى كتب الاجتماعيات فى المرحلة الاعدادية فى الاردن مركز البحث والتطور ، جامعة اليرموك. اربد - الاردن .

٦- الروسان، ماجد (١٩٨٦) "مشكلات الدراسات الاجتماعية كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية فى المدارس الحكومية فى الاردن " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد - الاردن.

٧- الزعبى، أحمد (١٩٩٠) " مشكلات مناهج التربية الاجتماعية للصفوف الثلاث الاولى كما يراها معلمو ومعلمات تلك الصفوف فى الاردن ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

٨- سعادة، جودت.(١٩٨٦) " تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام فى الاردن". مجلة ابحاث جامعة اليرموك المجلد الاول. العدد الثانى ص.

٩- الصباغ، مياز. (١٩٨١) " تقويم أهداف مناهج التاريخ فى المرحلة المتوسطة للبنات فى السعودية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

١٠- عبد الرحمن، صالح.(١٩٧٨) ." تطوير منهج التاريخ فى المرحلة الابتدائية فى السودان" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة، مصر.

١١- عبيدات، عبد المجيد . (١٩٨٩) " دراسة تحليلية لمحتوى كتاب التاريخ للصف الثانى الثانوى "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

١٢- العجلونى . ليلى (١٩٨٦)" أسباب النجاح والفشل فى مبحث التاريخ للصف الثانى الثانوى الادبى حسب تقدير المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١٣- القضاة ، سليم. (١٩٨٦) " مشكلات الدراسات الاجتماعية كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية فى المدارس الاعدادية الحكومية فى الاردن " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، اربد ،الاردن.

١٤- مبارك . فتحي. (١٩٨٧) "مشكلات تدريس التاريخ بالمعاهد الاهلية الثانوية " ابحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى لمصر، الجزء الرابع، ص ١٥٠٨-١٥٦٥.

8- siler, Carl Richard (1985)"Acontent analysis of selected United States History Text books Concerning World War -11.Dissertation Abstract International .Vol .46.No.06.

9- Weible, Tom , and Evans Charles(1984)"Elemetary Perception of Social Studies ". The Social Studies Vol.65,NO.6.P.244-247.

ب- المراجع الانجليزية :

1- Baba T. (1983) . "Student Attitudes to Social Science Curriculum in Fiji-personal and Enviromental influences."Review of Education , Vo .29.No (1) .P.465-478.

2- Biddle .T.(1974)." The Development of the Studies Program in Richmond. doctoral Dissertation, the University of Virginia. Dissertation Abstract International, (34) P.552-A .

3- Elmore, B and BOLMAN,. (1978), Effect of Teacher Student and Class Characteristies of the Evaluation of College Instruction., Journal of Educational Psych,ology 70(2) . 172-187.

4- Harned , Lynne,(1981)." Acomparison of written Discourse Eithin four Elementary Social Studies With Regard at Seientific Complexity ." Disseration ABSTRACTS International . Vol. 41.No.7.P.4862.A .

5- kourlisky, Marilin and Cample, Bollard, 1984). " Mini-Society : An Individualized Social Studies Progeam For Childern of low middle and High Ability ". The Social Studies .NO. 75.No . 5.P 224-228.

6- Mogassibe , Ali ,Milad (1980) ,"Astudy of differential of Content History Textbook of Elementry and prepariatory Schools in two Distinguished Political periods, Libya". Dissertation Abstracts International . VoL.41.No. (6) p. 2494A .

7- Samuel Feinbery (1981)." Casual Attributions for Success and Failure of Normal and Mentaly Retarded Students on An Achievemenal - Related Task " Dissertation Abstracts International . Vol.1.n.2.P.61

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقـــم (١)

تهدف هذه الاستبانة الكشف عن مشكلات تعلم التاريخ فى المرحلة الثانوية فى الاردن وتحديد حجمها، وقد تضمنت عدداً من المشكلات العامة التى يعتقد انها مشكلات تواجه الطلبة اثناء تعلمهم هذه المادة .

ارجو دراسة هذه الاستجابة عن جميع فقراتها وذلك بوضع (/) فى المربع المناسب لوجهة نظرك أمام كل عبارة جسب درجة أهميتها بالنسبة لك .

الاستبانة

مشكلات تعلم التاريخ فى المرحلة الثانوية فى الاردن

العبارة	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة صغيرة
أولاً:- الكتاب المدرسى ١- تحتاج مادة التاريخ الى وقت لفهمها.			
٢- عدم تنمية كتب التاريخ لاصول الحضارة العربية الاسلامية كالاعتزاز بما قدمه المسلمون فى مجال الحضارة.			
٣-عدم ملاءمة مادة التاريخ لحاجات الطلاب وميولهم.			
٤- تركيز كتاب التاريخ على مدح الاشخاص دون الإهتمام بتاريخ الأمم والشعوب الاخرى.			
٥- قلة الوسائل التعليمية المستخدمة فى كتب التاريخ			
٦- عدم تضمين الكتب نصوصاً ووثائق تاريخية .			
٧- قلة اهتمام كتاب التاريخ بإبراز كفاح الشعوب العربية والاسلامية فى سبيل التحرر من الاستعمار.			

			٨- لا يربط الكتاب المقرر بين الماضى والحاضر ومنه يتنبأ بالمستقبل.
			٩- صعوبة المادة وكثرة المصطحات والحقائق والمفاهيم فيها.
			١٠- عدم اهتمام كتاب التاريخ بدراسة التاريخ المحلى الاردنى.
			١١- عدم حداثة المعلومات ومجارتها لتطورات العصر.
			١٢- عدم وجود فهرس بالمصطلحات والمفاهيم المهمة فى الكتاب.
			ثانيا: المعلم واعداه: ١٣ - عدم استخدام المعلم اسلوب التشجيع وصور التعزيز للطلبة
			١٤- عدم تمكن المعلم من المادة الدراسية .
			١٥- ضعف اسلوب المعلم فى توصيل المادة.
			١٦- قلة وجود مدرسين متخصصين بتدريس التاريخ.
			١٧- ضعف شخصية المعلم فى ادارة الصف.

١٨- عدم احترام المعلم لطلابه والاخذ برأيهم.			
١٩- قلة مطابقة افعال المعلم لاقوله.			
ثالثاً: طرق التدريس			
٢٠- قلة تركيز المعلم على عملية ربط الاحداث التاريخية الحالية مع الماضى للتنبؤ بالمستقبل.			
٢١- اعتماد المعلم على الطلبة فى شرح المواقف التاريخية وتفسيرها.			
٢٢- قلة اتاحة الفرص للطالب لاخذ الملاحظات وتنظيم الافكار .			
٢٣- قله اهتمام المعلم بتوجيه الطلبة نحو زيارة المناطق الاثرية المحلية كأسلوب تدريس.			
٢٤- عدم حرص المعلم على استخدام المراجع والمصادر الاصلية كطريقة تدريس.			
٢٥- تركيز المعلم على استخدام طريقة الشرح فى تدريس التاريخ.			
٢٦- قلة اتباع المعلم الاسلوب القصصى الشيق فى توضيح الحوادث التاريخية.			

٢٧- قلة اتباع المعلم اسلوب التمثيليات التاريخية كطريقة تدريس.			
رابعاً: الاختبارات المدرسية			
٢٨- صعوبة الاسئلة التى يقدمها معلم التاريخ			
٢٩- تركيز معظم الاسئلة التى يقدمها المعلم على الحفظ وتذكرالمعلومات والارقام.			
٣٠- عدم ملاءمة توزيع الامتحانات لمبحث التاريخ.			
٣١- عدم شمول الاسئلة لمحتويات المادة الدراسية.			
٣٢- عدم تنوع الاسئلة (موضوعية، مقالية)			
٣٣- اسلوب المعلم فى وضع العلامات للطلبة غير مرض.			
٣٤- لا يتيح المعلم الفرصة للطلبة للمشاركة فى تحديد اوقات الامتحانات فى نطاق لوائح وانظمة وزارة التربية والتعليم.			
٣٥- عدم استخدام الامتحانات كوسيلة لتعميق فهم المادة التعليمية وتطبيقها.			
خامساً: البيئة المدرسية			

٣٦- عدم وجود غرفة خاصة فى المدرسة مجهزة بالادوات اللازمة لتعلم التاريخ.			
٣٧- عدد الحصص المقررة لتدريس التاريخ لاتناسب حجم المادة الدراسية.			
٣٨- ازدحام الغرف الصفية بالطلبة مما يعيق عملية التدريس.			
٣٩- عدم وجود مكتبة تتضمن كتباً ووثائق ومصورات تاريخية.			
٤٠- لا تشجع الادارة الطلبة للقيام بالزيارات والرحلات التاريخية الهادفة.			
٤١- تحول الاجراءات الادارية دون شراء الادوات والاجهزة اللازمة لتعلم التاريخ.			

A PRELIMINARY SURVEY OF ARABIC IN ERITREA

BY TEKNLE ABRANA

This paper does not purport to be a scientific study of Arabic in Eritrea.
However, it can in the future serve as a starting point for such a study that would have includes field investigation in order to reach dependable conclusions.

As Arabic is only one of the languages of Eritrea, this multilingual setting makes it necessary that the linguistic situation be presented. Next we have a brief discussion of varieties of Arabic in general. This is followed by a historical sketch that succinctly attempts to trace how Arabic came to be used in Eritrea. The subsequent section endeavours to elucidate the various functions that Arabic fulfills in Eritrean society. The following sections on attitudes towards Arabic are based on personal observation over more than two decades. The survey ends with a short presentation of the policy of E.P.L.F. and the provisional Eritrean Government towards Arabic ass well as its implementation.

THE PRELIMINARY SURVEY OF ARABIC IN ERITREA

OUTLINES

1.0LANGUAGES USED IN ERITREA

Like most African countries, Eritrea is multilingual. Those languages with mother-tongue speakers are :--

Tigre, Tigrinya, Arabic, Sabo, Afar, Bedawyet, Bilen, Kunama and Nara(Baria).

Within the Eritrean context the term mother-tongue may refer to various situations :

1. When both parents are from the same ethnic group the child acquires their language as his/her mother-tongue.

2. When both parents are from different eth nic groups the child may acquire the language used in the househola, i.e. either the father's or the mother's language as his/her mother-tongue.

3. Both parents may be from the same or different ethnic groups but may live in an area where a language different from their own is spoken. If they use this language in their household, then the child may acquire this language as his/her mother-tongue.

To sum up the mother-tongue then may be the language of both parents, of the father only, of the mother only or it may be a different language, i.e. the language in which the socialization process of the child takes place.

1,1. CLASSIFICATION OF ERITREAN LANGUAGES

The attribute "Ertrean " is meant as reference to the political entity to which the mentioned languages are indigenous.
According to current linguistic classification all Eritrean languages belong to two linguistic super families: Afro-Asian and Nilo-Saharan. The Semitic and Cushitic language-families relate to the Afro-Asian super-family, whereas Nara and Kunama relate to the Nilo-Saharan super family. Afro-Asian and Nilo-Saharan are not existing languages, but they are rather port-languages whose existence in the distant past is postulated as a hypothesis by linguists.
Within the Semitic language family we come across Tigre, Tigrinya and Arabic. Not only do these languages have a common origin, but they also have some common features: a common basic vocabulary, a common system of consonant radicals and a similar vowel-system. As Tigre and Tigrinya are more related to South-Semitic languages. Arabic is classified as Middle-Semitic.
Within the Cushitic family Bedawyet is called North-Cushitic, Bilen Middle-Cushitic, whereas Saho and After belong to the Northern Lowland Cushitic or East Cushitic.
The Nilo-Saharan super-family branches out into several families. Chari-Nile comprises East-Sudanic and within this branch we also find Nara. Chari-Nile also includes Kunama. Though Nara and Kunama are both within the Chari-Nile family, they belong to very distantly related branches.

1-2. NUMBER OF SPEAKERS OF THE VARIOUS LANGUAGES

It is a very difficult undertaking to give any exact figures as to the number of speakers of the various Eritrean languages. No recent census has taken place. An estimate presented by a group of linguists in 1970 states the following in millions:

Tigrinya	1.13
Tigre	0.12
Afar-Saho	0.03
Bedawyet	0.02
Bilen	0.03
Kunama	0.03
Nara	0.03

These figures are unreliable because they are based on statistics provided by the Haile Selassie Government. Successive Ethiopian governments have in the past endeavoured to give low estimates for the population of Eritrea as a whole and have, moreover, tended to give still lower estimates for the Muslim segments of Eritrea's population. This was done because it was believed that Eritrean Muslims were the main supporters of the Eritrean Revolution.
If we compare the above mentioned figures with figures provided by the Italian author Alberto Pollera in 1935 then we could be led to believe that segments of the population have diminished drastically. For the Afar-Saho indicated at 0.03 million in 1970 Pollera states that there were 0.114 million Saho speakers and 0.022 million Afar-speakers in Eritrea in 1935. The more probable interpretation is that the figures provided by official Ethiopian sources were deliberately kept very low.
Mother-tongue Arabic speakers probably number a few thousands. These belong to the Rasheida, the Halenga, and other small pockets of Arabic speakers. Of course it is probable that there are tens of thousands, if not hundreds of thousands of Arabic speakers as a second language. This spread of Arabic as a second language is particularly due to the flight of vast numbers of Eritrean refuges to the Sudan, Saudi-Arabia and other Arabic-speaking countries during the last thirty years of persecution and war.

1,3. OTHER LANGUAGES IN ERITREA

As early as four millennia ago settlers from the Southern part of the Arabian peninsula have been crossing the Red Sea and settling in what is today Eritrea and Ethiopia's province of Tigray. A people called the Ag'azians and speaking a language called Geez founded the Axumite kingdom in the fourth century. This language was spoken up to the thirteenth century. Thereafter, however, it was only used for literary and ecclesiastical purposes by the Orthodox Coptic Church. Of all ancient Semitic languages Geez is said to be historically and structurally the most closely related to Classical Arabic. As an ecclesiastical language it still retains some importance in Eritrea.

As Eritrea had been an Italian colony for about fifty-two years and given the fact that thousands of Italians had lived and worked in Eritrea over long periods, Italian had acquired a certain importance at

school and in thousands of workshops. As a consequence thousands of Eritreans had acquired Italian with varying degrees of fluency.

With the repatriation of most Italians, Italian has lost ground as a language used in technical professions and workshops. It still retains some importance as a language of instruction, because there still are several Italian schools in Eritrea that are frequented by hundreds of Eritrean school children.

With the beginning of British military rule in Eritrea in 1942 English gradually replaced Italian as the official language of administration and as a language of instruction at schools. This role of English was carried on during the federal period. After the annexation in 1961 English was replaced as a language of administration by Amharic but could partially retain its importance in education.On the basis of E.P.L.F.'s educational policy and also that of the provisional Eritrean government English is taught as a language from the second up to the fifth grade at the elementary level. At the intermediary and secondary levels., English becomes the medium of instruction in addition to being taught as a language.

Last but not least, we ought to mention the use of Amharic in Eritrea. There are no Amharic mother-tongue speakers in Eritrea. The Eritrean constitution, as ratified on the 11th of September 1952, in article 38 had proclaimed Tigrinya and Arabic the official languages of Eritrea. Already prior to the annexation in 1961, i.e. in the late 1950s, the official status of Tigrinya and Arabic was being undermined by the Ethiopian authorities in Eritrea and Amharic was forcibly foisted on Eritreans in schools as a language and as a medium of instruction.

All members of the administration were soon forced to conduct all official transactions in Amharic. For the next thirty years education in Eritrea suffered greatly from this imposition of an alien language. To several generations of Eritrean youth Amharic had been the living symbol of Ethiopian oppression.

Ever since the total liberation of Eritrea on the 26th of May 1991 Amharic has ceased to be used for any purpose whatsoever.

2.0. A BRIEF PRESENTATION OF VIARIETIES OF ARABIC IN GENERAL

About a century prior to the birth of the Prophet Muhammed the linguistic situation in Arabia was characterised by the simultaneous

existence of a tribal language - known in literature as ancient dialects and an intertribal language. This intertribal language was the language used in pre-Islamic poetry. It is this intertribal language that, with the advent of Islam in the seventh century and the formation of the state, became the official written language. As new notions concerning public life, the family, the social sphere and religion emerged, this language was lexically enriched. The primary source for this new terminology was the various bedouin dialects. The dialect of Mecca being the mother - tongue of the prophet Muhammed, it played a particularly important role in this terminological enrichment.

After an authorized version of the Qur'an was established during the caliphate of Othman [644 - 56] this classical language became the official language catering for the administration, science, literature, grammar and philosophy. With the Islamic conquest of parts of Asia, North Africa and Spain this classical language spread beyond the boundaries of its ethnic origin to become an international language conveying the most creative civilizations of its time.

The migrations of Arab bedouin tribes and their mingling with other ethnic groups led to the creation of new Arabic dialects throughout North Africa.

The linguistic situation of Arabic at present appears as one of uniformity amidst variation. First there is classical written Arabic that throughout its history has had essentially the same sound system and morphology but with considerable variation in vocabulary, syntax, and forms of discourse. Next we have colloquial Arabic, the chain of regional, i.e. urban and bedouin, dialects which constitute the Arabs' mother-tongue.

In spite of the extent of variation that exists among these dialects, the speakers of these various dialects have a very strong sense of linguistic unity. Any speaker of any Arabic dialect will recognize that speakers of other dialects are also speaking Arabic. Thus in every Arabic speech community we encounter what is called a diglossia relationship, that is the existence side by side of two varieties,classical and colloquial. The Classical written language is the main factor in ensuring the linguistic unity of the Arab world.

Between Classical and Colloquial Arabic an intermediate variety has evolved. In Middle Arabic dialectal features are modified in the direction of the Classical language. This Middle Arabic centers around

the various capitals of Arab countries and it incorporates the dialects of these capitals.
Lastly there are pidginized forms of Arabic in which the lexical and certain grammatical forms of the language have been greatly reduced. Some examples are Turku of the Lake Chad area and Bimbashi Arabic that extends southward from the Sudan. In these cases Arabic is used for limited purposes by people of other mother-tongues.

2.0.1. THE INTRODUCTION TO ERITREA OF ARABIC

According to Ali Mazruwi, a Kenyan social scientist of repute, Arabic is the most widely spoken African language. One out of five Africans speaks Arabic. Arabic is also one of the Eritrean languages. Unfortunately, as already mentioned above, we do not possess any statistics as to the number of mother tongue speakers and language speakers of Arabic .
For millennia the red sea has been a bridge between Arabia and the African mainland allowing peoples, cultures, languages, trade and armies to cross from one shore to the other. Having come into contract with Cushitic languages South Arabian languages bequeathed us Geez, Tigre, and Tigrinya. The South Arabian Sabian Script evolved into the Geez syllabary on our side of the Red Sea.
After its inception Islam spread very quickly to the Eritrean coast and Arabic speakers are said to have settled on Dahlak Islands and in the area around today's port of Massawa . The Hawazin crossed over to this area from what is today Saudi Arabia and slowly moved to the border area of Western Eritrea . On their way they acquired the name of Halenga .
The Rasheidas are said to have settled in Eritrea almost two centuries ago particularly in the coastal areas.
In the past thousands of Yemenis had settled in Eritrea as laborers and as shop-keepers. Many of them intermarried with Eritrean muslims and have been absorbed by the local population.
Arabic speaking ethnic groups also moved into western Eritrea from the Sudan.
Arabic as a language was not only introduced with the advent of Islam but it had already arrived in the fourth century as a vehicle for Christianity. Arabic speaking monks from Syria had come to preach

the Gospel. The scriptures and numerous ecclesiastical as well as literary works were translated from Arabic into Geez. A lot of Arabic loan-words found entry into Geez and from Geez into other languages in Eritrea. Hundreds of Arabic loan-words have been listed in Tigre and Tigrinya by linguist Wolf Leslau. Saho, though a Cushitic language, probably has more than a thousand Arabic loan-word.
The Turkish presence on Eritrea is coastal region for almost three centuries and the Egyptian occupation of Keren and Massawa for a long period contributed to the spread of Islan and with it to the spread of Arab as a language of education and administration.
The influence of Arabic on other Eritrean languages has been growing during the thirty years of the struggle for national liberation. Eritrean liberation fighters had been trained in Arab countries such as Syria and Iraq. Through them numerous Arabic terms relating to warfare, logistics, economics etc. were introduced into the other languages of Eritrea.
The brutal acts of repression of succession of successive Ethiopian regimes had aimed at crushing Eritrean aspirations for independence and also at depopulating Eritrea. As a consequence an exodus of Eritrans to foreign countries took place. The majority of these Eritreans found a safe haven in the Sudan, Saudi-Arabia and to a certain extent in the Yemen. As already mentioned above, these hundreds of thousands of refugees and above all their offspring have acquired varying degrees of proficiency in colloquial and modern standard Arabic. Their eventual return to Eritrea will certainly give a boost to the use and spread of Arabic in Eritrea.

2.2. VARIETIES OF ARABIC IN ERITREA

As in other countries where Arabic is used we encounter the dichotomy of classical and colloquial Arabic.

The Arab ethnic groups mentioned above, i.e. the Halengas and the Rasheidas, speak their respective Arabic dialects. These dialects have not been studied and described in linguistic terms so far. One can assume that the Rasheida dialect is not very different from the other dialects used in Saudi Arabia. The Halengas are said to have immigrated after the seventh century. They were the first Muslim

Arabs who came into contact with the Hedareb and who spread Islam among the latter. In addition to their Arabic dialect they also speak Tigre and Bedawyet. Their long contact with these two latter languages leads us to assume that their Arabic dialect must have undergone some change.

Second language Arabic speakers in Eritrea generally speak colloquial sudanese Arabic speakers in Eritrea generally speak colloquial Ssudanese Arabic in Eritrea's Western regions and Yemen colloquial Arabic in the area around Massawa.

Eritreans who have pursued higher Islamic studies and those who have acquired higher education in Arab countries are well acquainted with Modern standard Arabic. The number of such people has risen considerably during the last three decades.

2,3. THE FUNCTIONS OF ARABIC IN ERITREA

Under this heading we shall briefly discuss the role of Arabic as a language of religion, as a trade jargon, as a language of education and culture, and as lingua franca among the different ethnic groups of Eritrea.

2.3.1. ARABIC AS A LANGUAGE OF RELIGION

The number of Eritrean Muslims is unknown. According to a rough estimate they constitute half of Eritrea's population. According to a conservative estimate Eritrea has three million inhabitants. So we can assume that most adults out of one and a half million recite the Qur'an five times a day in the very language in which it was first written.

Short citations from the Qur'an such as:
"Allahu Akbar!"
"La illah illa Allah"
"Bismillahi!"
"Astaqhfur Allah!"
"A'uzu b'Illahi min a sheytan arrajim!"
are known to most Muslims and many non-Muslims as well. Most Muslims have at least learned the first Sura, the Al Fatiha, by heart. Many have committed large parts of the Qur'an to memory. Some can

perform the formidable feat of reciting the whole Qur'an from memory.

In towns most children of Islamic faith follow religious instruction at Islamic Institutes or Madrases. In agricultural rural areas too many children are able to obtain religious instruction. In rural areas in which nomads have to move about with their herds in search of new pastures such religious instruction is more difficult to obtain.

Whenever Sharia law has to be interpreted, when the Friday sermon is held at the Mosque, or when serious religious matters have to be discussed Classical Arabic is used by the islamic scholars who are versed in it.

The amount of classical Arabic that Eritrean muslims have acquired varies from region to region and from one individual to another. Those who have a good command of classical Arabic are few and far between. Many are at least able to understand the Friday sermon at the Mosque. In the rural areas, unfortunately, most people will only remember a few verses of the Qur'an. This : due to the fact that even those who did have some religious instruction as children are rarely solicited in later adult life to read and write the Arabic script and thus relapse into semi-literacy or illiteracy.

2.3.2. ARABIC AS A TRADE LANGUAGE

Since times immemorial the Eritrean coast has been a site for transit trade coming across the Red Sea from South Arabia, India and other parts of the world. Incense and textiles used to be imported from these regions. On the other hand slaves, ivory, gold, hides, butter and pearls used to be exported.

Arab traders and Muslim traders from today's area of Eritrea played a very vital role in this activity. These traders also opened trade routes into the interior of the highlands. These traders used some kind of Colloquial Arabic in their transactions. They also used to write letters and keep records of their trade in Arabic. The feudal social organization of the Eritrean highlands contributed to keeping trade in the hands of Arabs and Eritrean Muslims, because trade was regarded as an unworthy occupation. It is only in recent decades that also Eritrean Christians have begun to indulge in trade.

The result of all these circumstances has been to make Arabic the language of trade, of commercial transactions and of trade records. Many of the Arabic loan-words in the other Eritrean languages relate to trade.

2.3.3. ARABIC AS A LANGUAGE OF EDUCATION AND CULTURE

In the past the only education an Eritrean Muslim could obtain was instruction in the Qur'an. Most would stop after having learned to read, write and recite some suras of the Qur'an. A few, however, would continue to study Arabic grammar, Islamic theology and Islamic law. Very few used to go abroad and study at Islamic Universities, such as Alazhar in Cairo.

As mentioned earlier, since Arabic and Tigrinya had been the official languages of Eritrea during the federal period, Arabic was used as medium of instruction at elementary schools during the same period. When the Haile Selassie regime abolished the use of Arabic and Tigrinya at schools and in public life, thousands of young Eritreans left for the Sudan or Egypt to obtain an education. When Ethiopian repressive measures grew in intensity a substantial number of Eritrean families fled to neighboring countries.

As a result thousands of Eritreans have received primary, secondary and higher education in Arabic. Thus for all these individuals and for Eritrean society as a whole Arabic is an important language of education.

Since language also conveys culture Arabic is also an important conveyor of culture. As a world language spanning the Asian and African continent, having been adopted as a national language by at least sixteen countries, and being able to express the most modern concepts of social and natural sciences Arabic does not only convey Islamic culture but it also is a vehicle for world culture.

2,3,4. ARABIC AS LINGUA FRANCA

Linked to its use as a language of trade, of religion and of education is its use as lingua franca. Except for Tigrinya and Bilen speakers most

ethnic groups in Eritrea are either predominantly or entirely Muslims. Through their varying degrees of familiarity with the Qur'an and through trade most of them acquire some knowledge of Classical and Colloquial Arabic.

Thus when members of different ethnic groups meet, the medium of interaction is often Arabic. This role of Arabic as lingua franca has been enhanced by the presence of the Eritrean Diaspora in Arab countries and by the extensive use of Arabic within the Eritrean revolution.

2.4. ATTITUDES TOWARDS ARABIC

As for Muslims throughout the world so also for Eritrean Muslims the Qur'an is the infallible word of Allah, a transcript of a tablet preserved in paradise, revealed to the prophet Muhammad by the Angel Jibril. The Qur'an having been revealed in Arabic the reverence in which the Qur'an is held also extends to the language of revelation. This has been the attitude of Eritrean Muslims in the past and this continues to be their attitude at present.

A different view was held by Christian highlanders in the distant past. The Muslims living in their midst were a tolerated minority who often were craftsmen such as weavers, black- , silver-, and goldsmiths. Their right to land ownership and land-use was often restricted and they were often denied the right to bear arms and go to war. Their situation could be described as that of an occupational caste living at the margin of the Christian feudal society, that of a very useful though discriminated minority.

The Christian majority also remembered with great dread the threat that had been posed by the so-called "Mohammed Granj" whose Muslim armies had pushed forth from the South and burnt the churches and monasteries of the Southern part of Eritrea. The collective memory of this society also remembered the Mahdist incursions into Western Eritrea.

In the 1940s and the 1950s some churchmen who thought their vested interests would be safeguarded by Haile Selassie fostered anti-Arab and anti-Islamic sentiments. These sentiments were also reinforced by the fact that in urban areas Arab shopkeepers and Eritrean Muslims

were economically better off in what was then an economy disrupted by the consequences of the Second World War.

After the inception of the armed struggle for the liberation of Eritrea successive Ethiopian regimes did their utmost to describe it as an Arab plot to turn Eritrea into a Muslim Arab state.

Given these socio-economic, political and historical implications the attitude of many in the Christian highlands was one of suspicion towards Arabic. Arabic was seen as being synonymous with Islamic.

Thirty years of struggle against Ethiopian colonialism, however, brought about a change in this attitude. The fact that Eritreans from all religious denominations fought side by side and shed their blood together for the great cause of liberty and freedom did a great deal to remove old prejudices and strengthen national unity. The fact also that tens of thousands of Christian highlanders were warmly accepted as refugees in our sister-country the Sudan and other friendly Arab nations was another contributing factor.

This exodus opened the eyes of Eritreans in general as to the worldwide importance of Arabic in political and economic terms. The result is that nowadays Eritrean Christians, though they do not venerate Arabic as their Muslim brethren do, accept Arabic as an important Eritrean language and in many cases are very eager to learn it because of the very tangible advantages that are linked to the knowledge of Arabic.

3.0. THE POLICY OF THE E.P.L.F. AND THE PROVISIONAL GOVERNMENT OF ERITREA TOWARDS ARABIC

The National Democratic Programme of the E.P.L.F. that was ratified on the 19th of March 1987 in Number 3. under the heading of "The Development of Culture, Education, Technology and Public Health," under the subtitle of B)2. "Education and Technology" states that "Every nationality has the right to receive elementary education in its own language or in any other (Eritrean) language of its choice." Under B)3 the document states that "Arabic will be taught as a subject at all levels of education."

The same National Democratic Programme on page 61 elucidates that Arabic has special importance because it serves as a medium of

communication among Eritreans and with neighboring Arab peoples as well. The document continues verbatim that: "In the belief that every Eritrean should study and know Arabic the E.P.L.F. has never spared any effort to spread and widen (the knowledge of) Arabic."

Since the seventh century Arabic was taught to Eritrean Muslims at Qur'anic schools. During the British Military Occupation again Arabic was taught in public schools to Eritreans of Muslim faith. The E.P.L.F., however, has recognized that Arabic is of importance to all Eritreans regardless of religious denomination and that it belongs to the cultural heritage of the whole Eritrean nation. It has therefore made Arabic an obligatory subject at all levels of education for all students.

The Provisional Eritrean Government continues the same policy with certain rearrangements. All those who at the elementary level are taught in Tigrinya have to take Arabic as a compulsory subject. All those who at the elementary level are taught in Arabic have to take Tigrinya as a compulsory subject. All those who at the elementary level are taught in a language other than Arabic and Tigrinya will have to take Arabic and Tigrinya as compulsory subjects from the intermediate level onwards, i.e. after grade six.

3,1. IMPLEMENTATION OF THE POLICY TOWARDS ARABIC

Inspite of a very clear and positive policy towards Arabic in its implementation the E.P.L.F. has had difficulties due to the lack of the necessary human and material resources.

Ever since the E.P.L.F. began its radio broadcasts in 1979 its daily broadcasts in Arabic have been informing the Arab world and the Eritrean refugees in Arab countries as well as the Eritrean nation about the steady progress of the Eritrean Revolution. Having grown fond of these broadcasts many Sudanese brothers have acquired the habit of tuning in regularly.

Most major publications were being and are being presented also in Arabic. If this is not the case for all publications then this is only due to the fact that we didn't have sufficient people who were well versed in modern standard Arabic.

Arabic has also been used at the E.P.L.F. cadre school, for military training, and at public conferences and on other public occasions.

Ever since 1975 the E.P.L.F. had been teaching Arabic as a language at its schools in the liberated areas as well as at the schools it has been running in the Sudan.

The lack of competent Arabic teachers from within the E.P.L.F. was partially alleviated by Eritrean students who used to come from the Sudan and other countries of the Middle East in order to teach Arabic for a year.

During the first years the only teaching materials that could be produced in the liberated areas were text-books for Arabic as a language at the elementary level. Recently, however, text-books in Arabic have been designed for the whole elementary curriculum. They have now gone into print.

Teachers' Training courses of short duration have also been given to teachers of Arabic.

Since Eritrea was liberated in May 1991 a steady stream of Eritreans who are proficient in Modern Standard Arabic has been returning to Eritrea. Many of these have started to teach Arabic as a language, and as a medium of instruction for other academic subjects.

What the Education Department of the provisional Eritrean government needs above all now are competent teacher trainers for Arabic teachers and other experts who can help in the design of text-books in Arabic. Reference material in Arabic that can be consulted by teachers and by members of the Arabic committee within the curriculum section would prove of great help for the work that lies ahead.

3.2. CONCLUSION

Ever since Arab Islamic armies conquered North Africa the spread of Islam and the concomitant spread of Arabic has been an ongoing historical process in Africa. The same historical process has been at work in Eritrea though direct conquest has played a very minor role.

Eritrea's historical, socio-economic, cultural and religious links due to its geographical setting in the midst of Arab countries make the use and spread of Arabic within Eritrea a vital necessity. The provisional Eritrean government has proclaimed Tigrinya and Arabic as the two languages to be used by the administration. As mentioned earlier, the Eritrean Constitution of 1952 had proclaimed these two the official languages of Eritrea. Once the Eritrean people will have exercised their right to self determination and opted for full independence -- as can be expected with full confidence -- then the Eritrean people will also be able to decide whether the two languages shall once again be the official languages of Eritrea.

The historic roots and the usefulness of Arabic have been, hopefully, demonstrated in this short survey. The importance of Tigrinya is linked to its role as a local lingua franca and to its role as a language of administration. The overall language policy of the E.P.L.F. and the Provisional Eritrean Government will ensure that the official status of Arabic and Tigrinya will not hamper the use and development of the other languages in Eritrea.

To sum up, we can confidently say that the present socio-political situation in Eritrea augurs well -- Inshallah -- for the future growth of Arabic in Eritrea and its contribution to the task of nation-building as well as that of building bridges to our Arab brothers.

BIBLIOGRAPHY

1- THE KORAN, TRANSLATED BY N.J. DAWOOD, 1979
2- FARZYMIES, A.: "APERGU SUR L'EVOLUTION SOCIO-FONCTIONNELLE DE LA LANGUE ARABE," AFRICANA BULLETIN WARSAW, 1984, NR.32
3- FARZYMIES, A.: "CARACTERISTIQUE TYPOLOGIQUE DE LA SITUATION LINGUISTIQUE ARABE," IN AFRICANA BULLETIN NR. 33, WARSAW 1986
4- WEHR, H.: "A DICTIONARY OF MODERN WRITTEN ARABIC," EDITED BY MILTON COWAN, NEW YORK, 1976
5- BENDER, M.I AND OTHERS (EDS,): LANGUAGE IN ETHIOPIA, MII.BENDER, J.D.BOWEN, R.L.COOPER, C.A.FERGUSON LONDON 1976
6- SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE, IN SOOIOLONGISTICS, EDITED BY J.B.PRIDE AND JANET HOLMES, 1987
7- POLLERA, A.: "LE POPOLAZIONI INDIGENE DELL 'ERITREA" BOLOGNA, 1935
8- SNELL, K.: "A COMPARISON OF EDUCATION FOR ERITREANS BEFORE AND SINCE THE ERITREAN EDUCATION," ASMARA, 1947
9- TREVASK, S.: "A COLONY IN TRANSITION," 1956

10-HALLIDAY, F.: "U.S. POLICY IN THE HORN OF AFRICA," IN: REVIEW OF AFRICAN POLITICAL ECONOMY, Sept. -- Dec. 1977
11- HAMDE, K.: "BILIN LANGUAGE PROJECT, THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF BILIN," ASMARA, MARCH 11, 1986
12- POTH, J.: "LANGUES NATIONALES ETFORMATION DESMAITRES EN AFRIQUE," ETUDES ET DOCUMENTS D'EDUCATION, No. 47, UNESCO 1984
13- DEMARCO, R.: "THE ITALIANIZATION OF AFRICAN NATIVES," NEW YORK, 1943

14-ABDUL AZIZ, M.: "LANGUAGE IN AFRO-ARAB RELATIONS: THE INTERACTION BETWEEN ARABIC AND AFRICAN

LANGUAGES," IN: THE GENERAL HISTORY OF AFRICA STUDIES AND DOCUMENTS 7, UNESCO, 1970

15- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA VOL. 6, 1974

16-ULLENDORF, E.: "THE ETHIOPIANS, AN INTRODUCTION TO COUNTRY AND PEOPLE," LONDON, 1973

17-FERGUSON, C.: "DIGLOSSIA," IN: LANGUAGE AND SOCIAL CONTEXT, EDITED BY PIER PAOLO GIGLIOLI, HARMONDS WORTH, 1987

ببلوغرافيا البحوث التربوية التى أجريت بكلية التربية

جامعة الخرطوم ١٩٨٠ - ١٩٩٠م

إعداد : أ. أحمد الشيخ حمد محمد

مسلسل	الاسم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
١	محمد الأمين مصطفى	دراسة اتجاهات طلاب التربية جامعة الخرطوم نحو مهنة التدريس.	علم نفس	علم نفس تربوى	١٩٨٠م	ماجستير
٢	نصر سلمان نصر	الإشراف التعليمى فى المدارس الابتدائية بالسودان.	تربية	مناهج	١٩٨١م	"
٣	نعيم ميرغنى عبد العزيز	معهد المعلمين العالى - دراسة المشاكل التربوية والإدارية التى اعترضته منذ إنشائه ٦١ - ١٩٧٤م - تحوله لكلية التربية - جامعة الخرطوم - ١٩٧٤م.	تربية	إدارة	١٩٨٢م	"
٤	سميرة محمد عبد الله	الآثار والأسباب النفسية لإدمان المخدرات "البنغو" وسط جنود الجيش السودانى.	علم نفس	علم نفس اجتماعى	١٩٨٢م	"
٥	إخلاص أحمد مختار	الأسباب النفسية والتربوية لضعف التحصيل الدراسى عند طالبات المدارس الثانوية بمحافظة الخرطوم.	علم نفس	علم نفس تربوى	١٩٨٢م	"
٦	عواطف بشير حامد	تحليل وتصميم المناهج مدارس التمريض	تربية	مناهج	١٩٨٢م	"

مسلسل	الاســــم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٧	عبد الرحمن الشيخ الطاهر	دراسة نفسية اجتماعية لجنوح الأحداث في محافظة الخرطوم	علم نفس	علم نفس اجتماعى	١٩٨٢م	ماجستير
٨	محمد الحسن أحمد	أثر تطبيق برنامج Nile Course على التحصيل الأكاديمى للتلاميذ مقارنة بالبرنامج التقليدى " القديم " اللغة الإنجليزية فى المدارس المتوسطة بالسودان	تربية	مناهج	١٩٨٢م	،،
٩	إبراهيم الطيب أحمد	أثر التدريب قبل الخدمة على اتجاهات معلمى المرحلة الابتدائية بالسودان نحو مهنة التدريب.	تربية	مناهج	١٩٨٣	،،
١٠	سعاد جعفر عمر محمد	العلاقة بين أهمية ودرجة تحقيق أهداف تدريس الأحياء بالمدارس الثانوية السودانية.	تربية	مناهج	١٩٨٣	،،
١١	عبد العظيم النورانى الزبير	محو الأمية بالسودان ١٩٤٤-١٩٧٨- دراسة تحليلية لمحو الامية فى السودان بالتركيز على بعض المناطق غير الناطقة باللغة العربية.	تربية	مناهج	١٩٨٣	،،

مسلسل	الاســـــــم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
١٢	محمد عبد الفتاح حسن	تحليل وتقويم أسئلة امتحان الشهادة السودانية فى مقرر الأحياء.	تربية	مناهج	١٩٨٣م	ماجستير
١٣	عبد الغنى أبراهيم محمد	أثر المراكز التربوية المتكاملة على التحصيل الأكاديمى لتلاميذ المدارس الابتدائية فى الريف السودانى.	تربية	مناهج	١٩٨٣م	،،
١٤	توفيق عبد الله السنوسى	تحقيق حول عملية تخطيط مناهج التعليم العام المطبقة خلال الفترة ١٨٩٨ - ١٩٨٢م	تربية	مناهج	١٩٨٣	،،
١٥	تاج السر موسى صالح	أثر برنامج الجغرافيا فى المدارس المتوسطة على معرفة التلاميذ بالمشاكل البيئية.	تربية	مناهج	١٩٨٤	،،
١٦	يحيى هارون محمد	العوامل التى تؤدى إلى هجرة معلمى المرحلة الثانوية وأثر الهجرة على التعليم الثانوى بالسودان.	تربية	مناهج	١٩٨٤	،،
١٧	غازى حسين محمد حسين	تقويم برنامج كلية التربية - جامعة الخرطوم لإعداد معلمى الاحياء.	تربية	مناهج	١٩٨٤م	"

مسلسل	الاســـــــم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
١٨	عالية أحمد أمين	تحليل وتقويم برنامج الجغرافيا بمعهد تدريب معلمي المرحلة المتوسطة.	تربية	مناهج	١٩٨٥م	ماجستير
١٩	عبد الحميد السجاد الشيخ	استخدام أسلوب العرض العملية فى تدريب العلوم بالمدارس السودانية.	طرق تدريس	مناهج	١٩٨٥م	،،
٢٠	الطيب بابكر يونس	تحليل وتقويم برنامج الجغرافيا للمدارس المتوسطة فى السودان.	تربية	مناهج	١٩٨٥م	،،
٢١	تاج السر حمزة الريح	مختبر اللغة وتدريس مهارات اللغة العربية للأجانب.	طرق تدريس	مناهج	١٩٨٥م	،،
٢٢	عبد الرحمن أحمد سالم	تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة السودانية فى مقرر الكيمياء للأعوام (٨١-١٩٨٤)	تربية	مناهج	١٩٨٥م	،،
٢٣	سعد ابراهيم القاضي	تحليل وتقويم الفهم التركيبى لمفهوم العدد لعينة من التلاميذ فى المرحلة المبكرة للتعليم.	تربية	مناهج	١٩٨٥م	،،

مسلسل	الاسم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٢٤	الفاضل التجانى عثمان	تحليل وتقويم محتوى منهج الرياضيات الأولية للمرحلة الثانوية فى السودان.	تربية	مناهج	١٩٨٥م	ماجستير
٢٥	محمد طاهر بلو	الإشراف التربوى للمرحلة الثانوية السودانية الأكاديمية فى السودان	تربية	مناهج	١٩٨٥م	"
٢٦	أبو القاسم بابكر محمد	تحليل وتقويم مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية السودانية	تربية	مناهج	١٩٨٥م	"
٢٧	إلهام مصطفى أبوبكر الصديق	فكر الغزالى النفسى والتربوى من منظور علم النفس الحديث	علم نفس	علم نفس تربوى	١٩٨٥م	"
		وحدات تعليمية مقترحة لإدخال التربية البيئية لتطوير منهج العلوم بالمدارس بجمهورية السودان			١٩٨٥م	"
٢٨	عثمان عبد السيد إبراهيم	وحدات تعليمية مقترحة لإدخال التربية البيئية لتطوير منهج العلوم بالمدارس السودانية المتوسطة بجمهورية السودان	تربية	مناهج	١٩٨٥م	"
٢٩	فتحية أحمد على	تحليل وتقويم لمنهج الاقتصاد المنزلى بالمدارس الثانوية	تربية	مناهج		"
٣٠	على محمد على المصورى	فلسفة التربية فى الشريعة الإسلامية	تربية	فلسفة	١٩٨٦م	دكتوراة

مسلسل	الاســـــــم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٣١	جون أوجر دينيز	العلاقة بين نتائج التلاميذ فى امتحانات الشهادة المتوسطة لمادة الرياضات والشهادة السودانية لمادة الرياضيات الأولية	تربية	اقتصاديات تعليم	١٩٨٩م	ماجستير
٣٢	حسين جبارة عبد الجليل	مصروفات الدولة على التعليم العام فى السودان ١٩٥٥– ١٩٨٥م	تربية	مناهج	١٩٨٦م	"
٣٣	ريويوز . أ . أ . أدوقا	أثر برنامج الأحياء للمرحلة الثانوية على معرفة التلاميذ لقضايا البيئة	تربية	طرق تدريس	١٩٨٦م	"
٣٤	ميمونة عبد الرحمن العوض	الدراسات المعملية ومشكلات استخدامها فى تدريس العلوم الطبيعية بالمدارس السودانية بمعتمدية العاصمة القومية	تربية	طرق تدريس	١٩٨٧م	"
٣٥	الرضية باب الله متولى	تقويم برنامج العلوم للمرحلة الابتدائية لتضمين مفاهيم التربية البيئية	تربية	مناهج	١٩٨٧م	"

مسلسل	الاســـــم	عنـــــوان الرســـــالة	التخصص	فرع الدراسة	تاريخ الدراسة	نوع الدراسة
٣٦	زهرة أحمد محمد أحمد	تقويم وتطوير أهداف وخطة برنامج تدريس معلمي التاريخ فى المرحلة المتوسطة بالعاصمة القومية	تربية	طرق تدريس	١٩٨٧م	ماجستير
٣٧	ثروت مصطفى على	تقويم منهج التاريخ بمعاهد تدريب معلمى ومعلمات المرحلة المتوسطة بالعاصمة القومية	تربية	مناهج	"	"
٣٨	سميرة محمد أحمد على	تصميم وحدات تعليمية فى بعض مفاهيم التربية السكانية فى الاقتصاد المنزلى بالمدارس الثانوية السودانية	تربية	مناهج	"	"
٣٩	بثينة على إبراهيم	أثر تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكارى لدى طلاب الثانوي بالسودان	علم نفس	علم نفس تربوى	"	"
٤٠	ابراهيم حامد حسين الأسطل	أثر برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية جامعة الخرطوم على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات	علم نفس	علم نفس تربوى	"	"
٤١	إيمان الصادق أحمد	دراسة نقدية لمحتوى وطرق التدريس برنامج الاقتصاد المنزلى بكلية التربية جامعة الخرطوم	تربية	مناهج	"	"
٤٢	حسب الرسول عبد القادرالنعيم	تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة السودانية فى الرياضيات الأولية الورقة الثانية للأعوام (٨٢/١٩٨٦)	تربية	مناهج	"	"
		وحدات مقترحة لإدخال المفاهيم البينية فى مقرر الكيمياء للصف الثانى الثانوى فى السودان		مناهج		

مسلسل	الاســـــــم	عنــــوان الرســـــالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٥٣	سعاد إبراهيم عيسى	دراسة تحليلية/تقويمية لمنهج التربية الفنية بالمدارس الثانوية العليا بالسودان	تربية	مناهج	١٩٨٩م	ماجستير
٥٤	على فرح العوض مدنى	تقويم منهج كلية الشرطة السودانية نظام السنتين	تربية	مناهج	١٩٨٩م	ماجستير
٥٥	معاذ توفيق بدوى	تقويم محتوى فيزياء الصف الثالث الثانوى فى السودان	تربية	مناهج	١٩٨٩م	ماجستير
٥٦	نجاة جيلانى السيد	تقويم مناهج التعليم العالى السودانية فى العلوم الاجتماعية كأساس مقترح لبناء نموذج علمى لدراسة الوضع الصحى والمنتج الاجتماعى مع مرجع خاص لكلية الدراسات الاقتصادية والاجتماعية (جامعة الخرطوم)	تربية	مناهج	١٩٨٩	ماجستير
٥٧	مريم محمد المهدى	برنامج تعليمى لتطوير التغذية للعناية بالأمهات بمراكز صحة الأمومة والطفولة بمديرية الخرطوم	تربية	مناهج	١٩٨٩م	ماجستير
٥٨	أزهرى أحمد محمد	تقويم برنامج اللغة الإنجليزية الحديث N.C لطلاب السنة الأولى بالمدارس المتوسطة السودانية	تربية	مناهج	١٩٨٩م	ماجستير
٥٩	عبد الحميد حسن أبو هاشم	تقويم برنامج إعداد المعلمين الفنيين بمعهد الكليات التكنولوجيا	تربية	مناهج	١٩٨٩م	ماجستير
٦٠	سالم المهدنى الكونى	دراسات لبعض المشكلات التربوية والنفسية لطلاب المدارس الثانوية بمصراتة بالجماهيرية العربية الشعبية الاشتراكية العظمى	علم نفس	مناهج	١٩٨٩م	ماجستير

مسلسل	الاســـــم	عنـــوان الرســـالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٤٣	فاروق محمد على بلال	وحدات مقترحة لإدخال المفاهيم البيئية فى مقرر الكيمياء للصف الثانوى فى السودان.	تربية	مناهج	١٩٨٧م	ماجستير
٤٤	سلوى أحمد محمد عبادي	قضايا تعليم اللغة العربية فى مناطق التداخل اللغوى بمعتمدية الخرطوم الصف الخامس الابتدائى	تربية	طرق تدريس	١٩٨٧م	ماجستير
٤٥	أحمد عبد الكريم أحمد	تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة المتوسطة فى السودان	تربية	مناهج	١٩٨٧م	ماجستير
٤٦	عبد العاطى ميرغنى عبدالله	تقويم وتطوير الجغرافيا فى المرحلة الابتدائية	تربية	مناهج	١٩٨٨م	ماجستير
٤٧	الباقر العفيف مختار	مكانة مهارة الكلام فى برنامج N.C للسودان	تربية	مناهج	١٩٨٨م	ماجستير
٤٨	حسب الرسول عبد القادر إبراهيم	الأساليب المستخدمة فى معاهد إعداد المعلمين بالمرحلة الابتدائية بالسودان (دراسة تقويمية)	تربية	طرق تدريس	١٩٨٨م	ماجستير
٤٩	محمد عبد الله على عبدالله	إسهام معلمى الجغرافيا والتاريخ فى المرحلة الابتدائية فى تنمية الشخصية	علم نفس	علم نفس تربوى	١٩٨٨م	ماجستير
٥٠	فاطمة عبد المطلب مختار	تقويم أهداف منهج التاريخ فى المرحلة الثانوية فى السودان	تربية	مناهج	١٩٨٨م	ماجستير
٥١	سعاد محمد مصطفى حسن	تقويم منهج التربية الفنية للمرحلة الابتدائية فى معتمدية الخرطوم (السودان)	تربية	مناهج	١٩٨٨م	ماجستير
٥٢	حسنى عبد الماجد عوض الجيد	تقويم برنامج تدريب معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمعاهد تدريب معلمى المرحلة المتوسطة بالسودان	تربية	مناهج	١٩٨٨م	ماجستير

مسلسل	الاســــــم	عنـــوان الرســـــالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٦١	عواطف بشير حامد	تعليم التمريض فى السودان الواقع وتطويره فى المستقبل	تربية	مناهج	١٩٨٩م	دكتوراة
٦٢	إسحق حسن جامع	أثر دراسة انحرافات-الجنسية على التوافق الدراسى الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالعاصمة القومية.	علم نفس	علم نفس تربوى	١٩٩٠م	ماجستير
٦٣	حاجة حسن أحمد المك	الصداع النصفي وعلاقته بالتوافق الدراسى لدى طالبات جامعة الخرطوم	علم نفس	علم نفس تربوى	١٩٩٠	ماجستير
٦٤	نصر سلمان نصر	الإشراف التعليمى فى السودان	تربية	مناهج	١٩٩٠	دكتوراة
٦٥	عبد الرحمن الشيخ الطاهر	دراسة العلاقة بين اتجاهات طلاب جامعة أم درمان الإسلامية نحو مناهج الجامعة وتوافقهم النفسى والاجتماعى	علم نفس	علم نفس تربوى	١٩٩٠	دكتوراة
٦٦	عبد الغنى إبراهيم محمد إبراهيم	مستوى القدرة القرائية للتلميذ السودانى والعوامل المؤثرة فيها وانعكاساتها على التحصيل الأكاديمى للتلاميذ فى مراحل التعليم العام	تربية	مناهج	١٩٩٠	دكتوراة
٦٧	سعاد إبراهيم عيسى	الهدر الطلابى بالتعليم الجامعى وأثره على التكلفة والمردود	تربية	اقتصاديات تعليم	١٩٩٠	دكتوراة

مسلسل	الاسم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٦٨	إبراهيم حسنى مصطفى ابوسعيد	التطبيقات التربوية لمفهوم الحرية فى الإسلام	تربية	فلسفة	١٩٩٠م	دكتوراة
٦٩	إنصاف محمد أحمد درار	تدريس التربية الصحية بالمرحلة الابتدائية بالمدارس السودانية	تربية	طرق تدريس	١٩٩٠	ماجستير
٧٠	عزالدين عبد الرحيم مجذوب	فاعلية منهج الفيزياء فى تحقيق أهداف التربية السودانية	تربية	مناهج	١٩٩٠	ماجستير
٧١	عمر على محمد عرديب	موقع مقرر الكيمياء فى السودان من الحركة التطويرية لمقررات الكيمياء بالعالم العربى	تربية	مناهج	١٩٩٠	ماجستير

٧٢	آمال محمد كرار	التعليم الخاص في الفترة من ١٩٠٠- ١٩٩٢م	تربية	مناهج	١٩٩٥م	ماجستير
٧٣	بثينة إبراهيم شمو	اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو العقوبة كأسلوب من أساليب التربية	تربية	علم نفس	"	"
٧٤	رقية السيد الطيب	أي الطرق اكثر نجاحاً لإكساب المتخلفين عقلياً مهارات الحياة اليومية	تربية	علم نفس	"	"
٧٥	صابر عبدالله إبراهيم شلكي	استخدام طريقة الاستخدام الموجه في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية السودانية	تربية	مناهج	"	"
٧٦	عادل سيد أحمد محمد البدوي	إدارة التعليم الجامعي في السودان في ضوء أساليب الإدارة الحديثة	تربية	إدارة تربوية	"	"
٧٧	علي محمد علي عبدالله	دراسة حول استنباط أسلوب لتدريب موجهي مرحلة الأساس من خلال تجربتي معهد التربية بخت الرضا والتأهيل التربوي	تربية	مناهج	"	"
٧٨	محمد إبراهيم محمد سليمان	نشأة وتطور إدارة التعليم العالي في قطاع غزة	تربية	إدارة تربوية	"	"

٧٩	نادية عبد العظيم سيد أحمد	التوسع فى التعليم العالي بين الحاجة الملحة والإمكانات المتاحة بين ١٩٩٠-١٩٩٢م	تربية*	مناهج	١٩٩٥م	ماجستير
٨٠	يوسف الأمين يوسف إبراهيم *	عزوف أبناء قبيلة الرشايدة عن التعليم الثانوى	تربية	مناهج	"	"
٨١	تغريد بشير أحمد محمد	التقنيات التعليمية فى تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية السودانية	تربية	مناهج	"	"
٨٢	حسن عثمان الحسن	مشكلات التربية الفنية فى التعليم العام السودانى	تربية	مناهج	"	"
٨٣	السر الشيخ أحمد	إمكانية استخدام المنهج التجريبىفى البحث العلمى التربوى بكلية التربية بجامعة الخرطوم	تربية	مناهج	"	"

مسلسل	الاســـــم	عنـــــوان الرســـــالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٨٤	السر أحمد محمد سليمان	دورالبحث التربوى فى تخطيط وتطويرالتعليم العالى فى السودان	تربية	مناهج	١٩٩٤م	ماجستير
٨٥	أم جمعة محمد عبد الرحال	تقويم منهج مدرسة قابلات أم درمان أحياء المرحلة الثانوية فى السودان فى	تربية	مناهج	"	"
٨٦	حنان محمد عثمان محمد على	ضوء التطورات الحديثة لمقررات الاحياء بالعالم العربى	تربية	مناهج	"	"
٨٧	عمر أحمد إبراهيم	دور الخط العربى فى العملية التعليمية	تربية	مناهج	"	"
٨٩	محمد آدم محمد السيد	اتجاهات مدرس الفيزياء بالمرحلة الثانوية فى السودان وأثرها على تحصيل الطلاب الدراسى				
٩٠	محمد عثمان خليفة مهدى	تقويم تجربة التأهيل التربوى فى تدريب معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية فى السودان ٧٢-١٩٩٤م	تربية	مناهج	"	"
٩١	ابراهيم عثمان حسن	موقف التحصيل لمادة الرياضيات الإضافية فى المرحلة الثانوية فى المدارس السودانية	تربية	مناهج	"	"

مسلسل	الاسم	عنوان الرسالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٩٢	أوقيت أبيو أقواك	FORMATIVE EVALUATION ASA MASTERY LEARNING STRATEGY IN TEACHING DISPLACED STUDENTS IN SUDAN	تربية	علم نفس	١٩٩٤م	ماجستير
٩٣	عبدالرحمن أحمد محمد على	الاتجاهات الوالدية وأثرها على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بولاية الخرطوم	تربية	علم نفس	"	"
٩٤	فيصل محمد عبدالوهاب	تربية النشء ما بين الإمام الغزالى وجان جاك روسو	تربية	مناهج	"	"
٩٥	محمد عبدالرحمن موسى سليمان	نشأة وتطور التعليم الثانوى بولاية دارفور	تربية	مناهج	"	"
٩٦	مريم السيد مختار	الإدارة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى إدارة التعليم الابتدائى فى السودان	تربية	مناهج	"	"

مسلسل	الاســـــــم	عنـــــــوان الرســـــالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٩٧	عبد المعين عبد الغنى حربى	الممارسة الإيحائية ودورها فى بناء الشخصية المسلمة فى المجتمعات المعاصرة	تربية	مناهج	١٩٩٣م	ماجستير
٩٨	عزيز سليمان زادة	التربية والتعليم عند الغزالى	تربية	مناهج	١٩٩٣	ماجستير

مسلسل	الاســـــــم	عنـــــــوان الرســـــالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
٩٩	ناجى حمزة بلدو	دراسة العلاقة بين الذكاء والابتكار لكل من التحصيل الدراسى والقيم	تربية	علم نفس	١٩٩٢م	ماجستير
١٠٠	ليلى الشيخ البشير	المدرسة الثانوية الأكاديمية فى ضوءاحتياجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى السودان	تربية	مناهج	"	"
١٠١	سيف الدين محمد محمد على	استخدام التقنيات المعملية فى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية لتحقيق الأهداف المهارية	تربية	مناهج	"	"

مسلسل	الاســـــم	عنـــوان الرســـالة	التخصص	فرع الدراسة	التاريخ	نوع الدراسة
١٠٢	خالد سيد أحمد	الجغرافيا الإقليمية وطرق تدريسها فى المرحلة الثانوية السودانية	تربية	مناهج	١٩٩١م	ماجستير
١٠٣	عبد الكريم قاسم محمود	دراسة لبعض المتغيرات ذات الصلة بقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى فى منطقة عمان الكبرى التعليمية بالأردن	فلسفة	علم نفس	١٩٩٥	دكتوراة

مجلة كلية التربية

المحتويات

مجلة كلية التربية - العدد الثانى - ربيع أول ١٤١٦ هـ - أغسطس ١٩٩٥م